

Preconceito e surdez: ecos nas vozes dos professores

Prejudice and deafness:

echoes in the voices of teachers

MARCELO ANDRADE

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio),
Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail: marcelo-andrade@puc-rio.br*

GISELLY PEREGRINO

Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Ja-
neiro, RJ, Brasil. *E-mail: gperegrino@ines.gov.br*

RESUMO:

Neste artigo, tratamos das concepções de preconceito e surdez expostas por professores que nunca tiveram surdos como alunos e por professores que trabalham com esses estudantes. Buscamos saber suas concepções sobre o preconceito, perguntando-lhes como entendem o fenômeno e se consideram-se preconceituosos. Pretendemos compreender se havia reconhecimento dos próprios preconceitos ou se estes são negados, se assumem o preconceito contra o aluno

ABSTRACT:

In this paper, we deal with conceptions of prejudice and deafness exposed by teachers who have never had deaf students and teachers who work with these students. We seek to know their views about prejudice, asking them how they understand the phenomenon and if they consider themselves prejudiced. We intend to understand whether there is recognition of their own prejudices or if these are denied, if teachers assume the prejudice against the deaf student, if they differentiate others' prejudices of their

surdo, se diferenciam os preconceitos alheios dos próprios preconceitos e se um destes tem mais visibilidade. Além dessas questões, propusemo-nos a compreender como veem a surdez.

own and if one of these prejudices has more visibility. In addition to these issues, we set out to understand how these teachers see deafness.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez. Professores. Escola. Preconceito. Libras.

KEYWORDS: Deafness. Teachers. School. Prejudice. Libras.

Introdução

O que ecoam, nas vozes dos professores, sobre a surdez, os alunos surdos e os preconceitos que estes enfrentam? Na tentativa de responder a esta questão, o artigo apresenta, inicialmente, as opções metodológicas e os sujeitos da pesquisa, de modo sucinto. Em seguida, discute as concepções sobre preconceito e surdez, construídas a partir das vozes e dos ecos que nos chegam por meio de entrevistas com professores que atuam com sujeitos surdos e outros que não trabalham com esse alunado.

Trata-se de resultados de uma pesquisa de doutoramento (PEREGRINO, 2015), realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Como recorte da pesquisa, este artigo está centrado nas entrevistas com professores e tem como referencial teórico as concepções de preconceito como juízos passados e engessados (ARENDRT, 2012), além de outros autores que foram necessários para a compreensão dos depoimentos. Compreender tais preconceitos, dialogando com aqueles que conhecem e desconhecem os surdos, é uma tentativa de compreensão responsiva (BAKHTIN, 1998; 2011) a um tema que nos desafia como professores e pesquisadores: o preconceito contra a surdez na escola.

Nosso compromisso tem sido significar a surdez como uma diferença linguística que constitui os sujeitos surdos, bem como a

defesa, incondicional, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) para os alunos surdos e um direito a ser plenamente garantido na educação escolar para que o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos seja efetivado de maneira mais adequada.

1. Opções metodológicas e sujeitos de pesquisa

A entrevista, ancorada na abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002; 2007), foi o procedimento metodológico principal para a construção dos dados com os sujeitos da pesquisa, assumindo a interação como fundamental no estudo de fenômenos humanos. É compreendida como uma produção de linguagem e objetiva a mútua compreensão entre entrevistador e entrevistado. Nessa abordagem, o entrevistado não é encarado em uma perspectiva passiva, mas ativa e responsiva, pois assumimos que a entrevista já traz em si mesma o indício de uma resposta (BAKHTIN, 1998; 2010; 2011).

Foram entrevistados 10 professores que trabalham no estado do Rio de Janeiro, dentre os quais metade atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nunca tendo lecionado a alunos surdos (PEJA₁, PEJA₂, PEJA₃, PEJA₄ e PEJA₅) e metade leciona a adultos surdos (P₁, P₂, P₃, P₄ e P₅). Os primeiros são professores da rede pública estadual, enquanto os segundos são professores da rede pública federal. Não têm seus nomes próprios revelados aqui em razão da confidencialidade garantida pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por todos.

2. Concepções sobre preconceito e surdez

Buscamos saber de cada professor entrevistado suas concepções sobre o preconceito, perguntando-lhes como entendem o

fenômeno e se consideram-se preconceituosos. Há reconhecimento dos próprios preconceitos ou estes são negados? Assumem o preconceito contra o aluno surdo? Diferenciam os preconceitos alheios dos próprios preconceitos? Qual desses tem mais visibilidade? Além dessas questões, propusemo-nos a compreender como veem a surdez, com base em uma dinâmica pensada especialmente para esta pesquisa: apresentamos-lhes 10 palavras e solicitamos que escolhessem duas que se relacionam e duas que não têm a ver com a surdez.

Para Bakhtin (2011), o falante não é um Adão bíblico, exclusivamente vinculado a objetos virgens os quais nomeia pela primeira vez. Nesse sentido, é possível compreender que as concepções de preconceito expressas pelos professores entrevistados não foram inauguradas por eles, mas aprendidas, refletidas ou reproduzidas como respostas a vozes que lhes precedem, mesmo sem o saberem. São ecos. Ecos que se repetem, muitas vezes, sem muitas reflexões. Ainda que possam ter mencionado tais concepções pela primeira vez em suas vidas, apoiam-se ou respondem em/a algum enunciado que lhes é anterior: “em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

De modo geral, os professores definem o preconceito como algo negativo que é consequência do desconhecimento, como no relato de PEJA₂: “eu acho que o preconceito é algo que a pessoa diz sem conhecer, a pessoa exterioriza, coloca um rótulo, não procura saber o que a pessoa passa com aquilo ali”. Há certa concordância que o fenômeno refere-se a um julgamento antecipado e aligeirado de outrem. Comparativamente, os professores que nunca tiveram alunos surdos tendem a relacionar mais o preconceito à ausência de conhecimento e, nas entrevistas, demonstram desconhecer a surdez, apresentando uma série de dúvidas e ideias enganosas sobre o alunado surdo e sua língua primeira. E confirmaram a queixa frequente em relação ao despreparo na formação inicial ou

continuada no que tange a esse público-alvo. Vale reiterar que todos os professores atuantes na EJA afirmam não ter recebido, na licenciatura, qualquer esclarecimento sobre surdez ou Libras, o que favorece formações imaginárias, geralmente, de desprezo:

O fato de o professor não estar preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando recebe esse aluno, muitas vezes tem ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, o que resulta na atribuição de algumas imagens a ele, na maioria dos casos, depreciativas (SILVA & PEREIRA, 2003, p. 6).

Já os professores de surdos tendem a definir o fenômeno como uma ideia ou conceito equivocado a respeito de algo ou alguém; são estes, inclusive, que mais mencionam as palavras “ideia” e “conceito” para referir-se ao preconceito, raramente o definindo como uma ação.

Há quem ressalte que ele consiste em uma não aceitação da diferença, seja ela qual for, ou discordância radical em relação a esta, o que bloqueia a convivência com o outro:

Acho que o preconceito é você não aceitar o diferente, seja na questão, por exemplo, de ser surdo, de ser cego, de ser mudo, na questão de uma deficiência física, seja numa questão de uma deficiência mental, seja uma questão racial, seja uma questão sexual. Acho que o preconceito, de uma forma geral, é você não aceitar os direitos do outro e as especificidades que o outro traz, como todos nós (PEJA₁).

Preconceito é você ter alguma dificuldade em lidar com uma situação ou com alguma pessoa, por não concordar com um traço, com alguma característica daquela pessoa. É uma discordância, mas é uma discordância radical que te impede de lidar com aquilo, de certa forma (P₁).

O primeiro relato traz exemplos de diversas realidades que tendem a estar na mira do preconceituoso e mostra ainda que o preconceito pressupõe a não aceitação da diferença, dos seus direitos e

das suas especificidades. Já o segundo relato expõe que o fenômeno tem a ver com a dificuldade em lidar com algo ou alguém, por haver discordância em relação a algo característico dele. Ou seja, em ambos casos, percebe-se que o etnocentrismo – uma visão de mundo no qual o nosso grupo é tomado como centro e através da qual avaliamos os demais grupos (ROCHA, 1984) – é um dos sustentadores do preconceito, sendo uma rejeição à diferença.

Dentre os entrevistados, PEJA₅ é o único a afirmar claramente que não existe pessoa sem preconceito:

Eu considero hipocrisia alguém se dizer isento de preconceito, porque, às vezes, o cara diz: “ah, eu não tenho preconceito contra o homossexual, mas detesto morar neste bairro” – é o preconceito contra as pessoas que moram naquele bairro, entendeu? “Ah, eu não sou preconceituoso contra negros, mas, puxa, naquele ônibus, só tem empregada doméstica”, então, você tem preconceito contra empregada doméstica. Aí a empregada doméstica pode ser loira... Então, eu acho que todos nós temos algum nível [de preconceito] de alguma forma [...] (PEJA₅).

Para ele, o julgamento negativo, mesmo quando não é evidente, carrega preconceitos, visto que os encara como uma antipatia prévia. Desse modo, inexiste pessoa que não seja preconceituosa, na opinião desse professor. Entretanto, mesmo que em dado momento, quando trata de terceiros, pondere que ninguém está imune ao fenômeno, em outro momento, admite manifestar preconceitos em resposta a preconceituosos e, ao mesmo tempo, de modo ambíguo, diz não ser um deles:

PEJA₅: Eu, às vezes, sou muito reativo principalmente com jovens ou com filhos. Eu sou muito reativo, então, é uma coisa inerente à minha personalidade. Eu tento mudar, então, por exemplo, eu posso manifestar um preconceito em função de um preconceito que eu escute. Imagina que uma pessoa chegue para mim assim: “todo aluno de colégio estadual é burro e não sabe nada”. Isso vindo de um professor do Colégio X, eu posso dizer também “ah, também os riquinhos do X...”. Então, eu manifestei um preconceito em reação a um preconceito.

Entrevistador: E contra os surdos, você acha que tem preconceito?

PEJA₅: Eu não. Eu, na verdade, não me considero preconceituoso contra nada, mas eu sou meio reativo pelo meu estilo de personalidade.

Como é perceptível, o preconceito é característica de outros, não de si. Tem mais visibilidade quando integra o discurso alheio, inclusive se diz que ninguém está isento do preconceito, mas “não me considero preconceituoso contra nada”. O fato de não se considerar não quer dizer, contudo, que não o seja aos olhos de outra pessoa. Isto é, estamos ante um fenômeno cuja manifestação é notada no outro invariavelmente, pois o eu não o assume abertamente. O preconceito seria como um segredo que se expõe por conta própria, sem querer.

P₁ acredita que o fato de ter sofrido com o preconceito faz com que seja menos preconceituosa. Perguntada se tem preconceitos, responde: “pouco, por já ter sofrido muito preconceito de gênero”. Ou seja, para ela, há certa imunidade ao preconceito, por já tê-lo enfrentado em sua vida pessoal. Como aquele que tomou uma vacina não desenvolverá a doença, aquele que teve contato com o preconceito, sofrendo suas consequências, não o desenvolverá ou desenvolverá pouco em seu discurso, na óptica de P₁.

Dos professores entrevistados, cinco confessam ser preconceituosos, dentre os quais quatro são professores de surdos e um, professor na EJA. Se, por um lado, os professores na EJA vinculam o desconhecimento ao preconceito, quatro deles dizem não ser preconceituosos e declaram não ter preconceitos contra alunos surdos, com os quais nunca tiveram contato e cuja realidade desconhecem. Ou seja, ocorre uma contradição entre o conceito de preconceito que apresentam. O fenômeno suscita discursos ambíguos, por ser secreto e revelado, tácito e expresso (PEREGRINO, 2015), em tempos que primam pelo politicamente correto. Vale lembrar que já houve um preconceito flagrante e evidente no princípio do século passado, por meio do qual o ódio era expresso explicitamente. No

entanto, ultimamente, por causa da luta contra o preconceito, ele assume formas mais sutis e é camuflado e, por vezes, negado (MEERTENS & PETTIGREW, 1999).

Metade dos professores assume ter preconceito (étnico-racial, religioso, sexual, etc.) e confessa tê-lo, em algum nível, contra o alunado surdo. São, em maioria (quatro de cinco), professores que têm contato com esses estudantes, contrariando a ideia de que, por terem convívio e conhecimento, não admitiriam ou expressariam preconceitos. Eles não só os manifestam como os reconhecem. Já a outra metade dos professores não os assume, mas os expressa. Nesse caso, o preconceito tenta ocultar-se em um verdadeiro jogo de esconde-esconde e acaba sendo mais difícil de ser combatido, pois está enraizado e não necessariamente está aberto a ser questionado ou desconstruído (PEREGRINO, 2015).

Dentre os professores que nunca tiveram surdos como alunos, PEJA₃ assume, no jogo de esconde-esconde, ser preconceituosa. Assume-se preconceituosa, mas busca justificar-se:

Não sou muito preconceituosa não, mas eu sei que não dá para dizer que não sou, porque a gente, em alguma área, vai achar alguma coisa que a gente nem sabe o que é, mas vai tomar aquilo como verdade. [...] Hoje, como o mundo está superviolento também, em algumas cidades, há esse problema, então, se você vê uma pessoa, sei lá... você está passando em uma rua à noite, aparece um cara mal vestido ou um negro que seja, ou com uma cara feia e tal, você fica achando que é bandido. Se não está bem vestido, se não tem uma “carinha” boa, você acha que é bandido; agora, isso não diz... Eu não sou preconceituosa em relação ao negro! Eu gosto demais de negros, eu namorei negros, me sinto atraída por negros! É até uma questão social, entendeu? Eu acho que é uma questão social, ver uma pessoa assim, então, você associa o pobre, talvez, ao bandido (PEJA₃).

PEJA₃ traz à tona um forte preconceito social que consiste em considerar as classes mais populares como inferiores ou perigosas. Trata-se da chamada “*aporofobia*”, a qual, segundo Andrade

(2008), é uma recusa ou temor em relação àquele que carece de recursos econômicos. Segundo o autor, a aporofobia revelaria nosos rechaços aos pobres, como se eles fossem sempre perigosos, violentos e responsáveis por sua própria situação de pobreza.

No que se refere ao alunado surdo, PEJA₃ é a única, dentre os professores na EJA, a confessar abertamente que seria aquele que daria um trabalho a mais para ela, porque, a princípio, acredita que “ele é um aluno que tem dificuldades” e se aproxima mais daqueles que não se destacam positivamente na classe. A fala dessa professora é contundente, pois mostra o preconceito que também aparece e se esconde na fala de outros profissionais do magistério:

Eu acho que é aquela coisa que me dá mais trabalho... Aí entra aí um preconceito. Aí tem o preconceito de achar que o surdo vai ter dificuldade. [...] você sempre acha que vai ter alguma dificuldade, que você vai ter algum trabalho extra com aquela pessoa, que a pessoa não tem... (PEJA₃)

Todos os alunos, e não apenas os surdos, têm suas dificuldades e trazem algum tipo de “trabalho” ao professor que se dedica à profissão, exatamente por ser o profissional que vai lidar com um processo bastante complexo: o de ensino-aprendizagem. A crença de que o aluno surdo vai dar um “trabalho extra” é, na verdade, um preconceito ancorado no juízo de que é um aluno com deficiência e, por conseguinte, associado àquele que exhibe uma lacuna a ser preenchida, inclusive, pelo professor. P₂ conta, em referência ao início do trabalho com alunos surdos: “tinha isso: ‘ah, é uma deficiência... nós, professores, temos que procurar suprir essa deficiência’, então, tudo parecia uma coisa muito paternalista, né? Você tinha que ter uma preocupação maior” (P₂). A lacuna tem a ver com o “extra”, que os demais estudantes, considerados “normais”, não apresentam, aos olhos do profissional. No entanto, como sabemos, mesmo os “normais” podem dar “trabalho extra”.

Apesar de PEJA₃ ser a única a assumir que o aluno surdo seria aquele que mais daria “trabalho”, os demais professores na

EJA dão a entendê-lo também no decorrer das entrevistas, nas suas entrelinhas, secreta e tacitamente, como, por exemplo, PEJA₂, que afirma que “a dificuldade sempre pesa” na avaliação do aluno surdo, enquanto PEJA₄ compara as pessoas cegas às surdas:

[...] eu fico imaginando algumas pessoas cegas, por exemplo. Já é uma dificuldade tremenda... quanto mais para uma pessoa surda! Porque você vê o cego, a gente tem o Braille, a gente tem algumas orientações, marcações de digital, cardápios em Braille, né? Agora, o surdo não, eu vejo que, talvez, seja até mais difícil, porque ele vê o mundo, mas não consegue compartilhar as coisas que o mundo oferece (PEJA₄).

PEJA₄ hierarquiza o que entende por deficiência e afirma que ser uma pessoa surda parece mais difícil do que ser uma pessoa cega, pois esta tem recursos à sua disposição atualmente, enquanto aquela “não consegue” usufruir e compartilhar das coisas que o mundo oferta. Na visão do professor, à pessoa surda falta aquilo que a conectaria às demais pessoas, desconsiderando que pode haver diálogo ou alguma compreensão entre as partes, mesmo que não haja o compartilhamento de uma língua. Esse entrevistado diz que se sentiria “num beco sem saída” se tivesse que ministrar aulas para o alunado surdo.

Se, por um lado, os professores na EJA afirmam que o estudante surdo daria mais “trabalho”, por outro os professores de surdos assumem que há uma proteção ou preocupação excessiva em relação aos estudantes, algo que beira o preconceito:

Às vezes, a gente tem, não sei se é bem preconceito, às vezes, a gente quer resolver demais! A contrapartida do que seria isso, uma superproteção, aí eu estou me purificando para ser menos. [...] Eu não sei, eu acho que a gente quer defendê-lo [aluno surdo], porque a gente acha que ele sofre. [...] Eles sofrem como qualquer pessoa. [...] é tudo proteção demais, acho que isso é uma forma também [de preconceito] (P₁).

P₂ vai nessa mesma trilha: “eu sinto, assim, que a minha preocupação se eles estão entendendo, se eles vão entender, eu acho que tem um pouquinho de preconceito. Por que não entender? Eles têm capacidade de entender tudo que eu explicar. Basta eu explicar direitinho”. Segundo Crochík (2011), mesmo as pessoas que são favoráveis e defendem alvos de preconceitos podem ser preconceituosas, por negarem os sentimentos que têm contra seu alvo, aqueles contrários aos ideais que propagam.

As falas de P₁ e P₂ não são únicas dentre os professores de surdos e são, por isso, revelações de muitas outras vozes na educação. Para Bakhtin (2011, p. 298), “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”. Desse modo, podemos acreditar que a expressão dos entrevistados, não só dos professores, hospeda outras vozes às quais estão respondendo em dado momento. Na entrevista, o participante da pesquisa exprime-se impregnado de outras vozes, “refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29). As falas mencionadas podem ser vistas como uma expressão da baixa expectativa em relação ao alunado, que carece, aparentemente, de certa proteção, de defensores ou de uma atenção maior, ainda que saibamos que requeira uma atenção diferenciada ao seu processo de ensino-aprendizagem, dada a sua L1.

O convívio com estudantes surdos favorece a desconstrução de preconceitos: “[...] forçou meu pensamento a pensar. Muitos pensamentos passam e a gente nem percebe que são preconceituosos [...]” (P₅). Ou seja, simultaneamente a uma possível baixa expectativa em relação aos alunos, embasada no contato direto com eles, há uma forçosa resistência a aceitar o preconceito.

[...] eu acho que algumas coisas foram sendo naturalizadas, mas muita coisa eu vou forçando a naturalizar, e isso eu acho legal, porque eu acho que eu consigo fazer isso não só comigo. Por exemplo, muitos amigos meus nunca enxergaram que o Bay Market

[shopping em Niterói (RJ)] é cheio de surdos e, desde que eu comecei a trabalhar [...], eles dizem: “lá tem muitos surdos! Eu fiquei tentando olhar para ver se entendia alguma coisa, para ver se você já tinha feito algum sinal daquele. E eles ficam olhando assim, meio que de lado, sabe?”. Essas pessoas estavam sempre ali e ninguém nunca enxergou. Você vai naturalizando não só consigo, vou naturalizando com meu marido, vou naturalizando com minha mãe, com meu pai, com meus amigos, e isso eu acho legal. Fazer com que o pensamento deles seja forçado também a pensar, e isso eu acho legal. Agora, preconceito não adianta, a gente sempre tem! A gente sempre tem! Sempre! (P₅)

P₅ faz alusão ao filósofo francês Gilles Deleuze, quando afirma que deve forçar o pensamento a pensar. Disse que já fazia isso antes de conhecer o autor no curso de mestrado; porém sentiu-se movida a praticar cada vez mais, após o contato com sua obra. Segundo Baibich (2002, p. 121), “é preciso que o professor passe a pensar o seu pensamento e conhecer o seu conhecimento. O desvelamento da epistemologia subjacente à ação docente é caminho obrigatório para a transformação da escola hoje”. Nesse sentido, a recusa ao preconceito ou à sua desconstrução passa pelo crivo do pensamento, que não aceita simplesmente o já dado, mas o questiona e o obriga a pensar, havendo uma desnaturalização do fenômeno. Para Deleuze (2010, p. 89), “sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, este nada significa”. Ou seja, o pensamento em si nada significa se não houver algo que o impulsione. E pensar é “sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo” (DELEUZE, 2010, p. 91).

Essa possível desconstrução também pode ocorrer em determinadas situações experienciadas no contexto da escola de surdos, com base na vivência:

[...] houve um momento em que nós tivemos um faxineiro e eu não o conhecia. Os meus colegas me avisaram: “olha, tem um rapaz novo aqui trabalhando e tudo”. Aí eu entrei na sala e ele estava lá trabalhando. Comecei a falar em Libras, a me comunicar

em Libras. Ele olhou para mim e falou [oralmente] assim: “a senhora pode falar comigo, que eu não sou surdo”. E eu pensei assim: “por que eu achei que, pelo fato de ele ser faxineiro, ele era surdo?”. Porque a gente tem também faxineiros surdos [...] (P₂).

P₂ generaliza algo que é comum no instituto e em outros locais de trabalho: o funcionário surdo atuando no serviço de limpeza. Entretanto, a professora vê-se confrontada com a realidade de que o profissional é ouvinte, o que a faz questionar a si própria o porquê de ter associado a atividade à pessoa surda. Ou seja, ela vive esse momento reflexivo que favorece a eliminação de um dos seus juízos, até então, engessados, por terem sido embasados na frequência com que ocorriam. A professora apoiou-se no que sempre observava e, com isso, mostrou que não é possível desconsiderar o que é frequente e viver em vigilância o tempo todo (ARENDDT, 2012). Por isso, ocorre o preconceito, que é juízo passado e não reelaborado de imediato (ARENDDT, 2012). Contudo, quando é reexaminado, ocorre a desconstrução do preconceito expresso quando usou a Libras acreditando estar diante de uma pessoa surda. Ocorre ainda uma mudança humana nessa professora, e eu entendo que a “mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado” (KRAMER, 2004, p. 508).

PEJA₅ acredita que, em muitas situações cotidianas, não ocorrem manifestações preconceituosas contra a pessoa surda exclusivamente por ser surda, mas gera-se um mal-estar pelo comportamento que julga ser típico de jovens:

Eu vou passar um pouco da experiência que você já deve ter também, como eu, né? O que acontece? Os jovens, o único grupo de surdos com que eu tive contato visual foram os jovens. Nunca vi cinco pessoas surdas de 80 anos andando na rua. Eu vi jovens nas escolas, na saída da escola [...]. Então, acho que o problema que acontece com os surdos no ônibus,

com que eu tive contato, não é preconceito, mas são olhares um pouco enviesados. Acontece com um grupo de estudantes do Colégio X, acontece com um grupo de estudantes do Y, acontece com grupos de estudantes... Os estudantes, quando em grupos, em ambientes públicos, e eles estão naquela fase da adolescência, aquela fase dos hormônios e tal, eles realmente exageram... É o estudante que bota o funk alto no ônibus, que pula e se agarra no teto, que quer aparecer, que quer sair por aquela portinhola de cima. Então, o seguinte, acho que, dentro do nível em que os surdos estão inseridos, eu já vi grupos de surdos também com um movimento bastante enérgico de brincadeiras e tal, com sinais e com pequenas falas dentro do ônibus. Só que o preconceito, se é que existiu... eu acho que não é preconceito, acho que é forte a palavra... mas existiu algum tipo de mal-estar que foi o mesmo mal-estar, num nível diferenciado, que alguns causam... (PEJA₅)

PEJA₅ pontua o olhar “torto” para os alunos surdos. No entanto, para o professor, não se trata de um olhar específico para pessoas surdas, mas para jovens em geral. Por outro lado, P₂ mostra que se trata de um olhar de estranhamento em relação à Libras, e não apenas pelo fato de serem ou não jovens:

P₂: Aconteceu uma situação: eu estava até fora do meu horário, fora do meu dia, fora do meu horário, mas eu peguei um ônibus em que entrou um grupo [...] e uma senhora ficou extremamente assustada, porque eles estavam assim ((faz vários sinais)) sinalizando e conversando entre eles, alto também, né? E ela começou a ficar assustada e eu a acalmei. Aí foi uma situação em que eu pude intervir...

Entrevistadora: Mas ela ficou com medo de quê?

P₂: Ela achou que era assalto. Lembrei isso agora...

Entrevistadora: Ela achou que era assalto?

P₂: Eu falei assim: “a senhora pode ficar tranquila, eles são surdos, são meus alunos”.

Entrevistadora: O que também não impede de serem assaltantes! Poderiam ser, né? ((risos))

P₂: Não impede realmente!

Entrevistadora: Ela se espantou com...? Ela nunca viu excesso de sinalização, ela ficou espantada com o que ouviu, que eles emitem sons...?

P₂: Quando eles entraram, ela estava próxima a eles. Ela pegou a bolsa dela, saiu para sentar lá na frente e foi falar com a trocadora. Aí eu fui lá e falei com ela: “a senhora pode ficar calma, são surdos e são meus alunos”. E ela: “ah, porque eu vi eles assim, falando daquele jeito, eu fiquei assustada, pensei que fosse assalto”.

No caso relatado por P₂, observamos que a senhora espanta-se com a Libras, julgando, de modo preconceituoso, o comportamento das pessoas surdas no transporte público como típico de assaltantes. Ainda que a violência assuste os moradores do Rio de Janeiro, como é noticiado todos os dias na mídia, a senhora parece ver, nos sinais e sons produzidos pelos sujeitos surdos, algo não só estranho a ela, mas um alerta de perigo. Por isso a associação com movimentos característicos de assalto e o receio que a faz ir para perto da trocadora do ônibus. O esclarecimento que lhe é dado pela professora, de que se tratava de pessoas surdas e não de assaltantes, tranquiliza a senhora, mas também revela que P₂ acredita que essas pessoas não podem assumir a frente de um assalto, o que não necessariamente é verdade. Assaltantes tanto podem ser ouvintes quanto surdos.

Para P₄, não existe preconceito contra as pessoas surdas, mas uma forma outra de vê-las. O entrevistado desconsidera que modos distintos de ver podem ser marcados por juízos passados e não reavaliados, denotando preconceito:

Não seria propriamente um preconceito. Eu acho que seria uma maneira diferente de ver o surdo. Eu acho que o surdo é visto de uma maneira diferente. Acho que não seria preconceito, pode até haver por parte de uma pessoa ou outra, mas não é uma coisa que eu acho gritante na nossa sociedade. Eu acho, por exemplo, o preconceito com relação ao homossexual maior, com relação ao negro e principalmente com relação ao pobre. Eu acho que preconceito com relação ao pobre, na nossa sociedade, é enorme e atinge um número de pessoas... A gente até vê preconceito de pessoas pobres em relação ao próprio pobre, entendeu? Isso aí é muito comum. Agora,

com relação ao surdo, eu não sei se é muito preconceito. É uma maneira diferente de ver, de uma falta de conhecimento... Agora, achar que surdo, pelo fato de ser surdo, é ruim ou pior do que ele, como acontece com uma pessoa rica em relação a uma pessoa pobre, isso eu não vejo, entendeu? (P₄)

No entanto, esse entrevistado acredita que, a depender do contexto, pode ocorrer preconceito contra esse aluno, porque já existem outros preconceitos na escola. Menciona o fato em dois momentos, sempre se referindo ao contexto da rede pública municipal de ensino, na qual também trabalhava como professor:

[...] dependendo da escola onde eles fossem conviver, uma escola municipal, por exemplo, acho que, com as carências que têm, que não dá conta nem do aluno ouvinte, eu acho que eles teriam uma dificuldade. Muitos alunos também têm problemas de relacionamento entre eles, preconceito entre eles próprios... Eu acho que rolaria essa questão do preconceito de um aluno com o outro. Com um aluno surdo, eu acho que poderia acontecer. Eu acho que é muito relativo, dependeria muito da turma, do próprio garoto surdo [...] (P₄).

[...] você pega um aluno surdo e bota em uma escola do município (risos) que não consegue dar conta dos alunos ouvintes, que dirá do aluno surdo! Aí vai haver todas as coisas ruins que você possa imaginar em termos de preconceito, discriminação, dificuldade do professor se comunicar com ele, dificuldade de ele se comunicar com os outros [...] (P₄).

Isso mostra que, para P₄, podem ocorrer preconceitos contra o alunado surdo em contextos potencialmente favorecedores do fenômeno, como a escola pública, que não dá conta dos seus alunos, sejam ouvintes sejam surdos, na opinião do professor.

Segundo PEJA₃, a curiosidade e o estranhamento em relação ao que nos é diferente acabam passando por preconceito, por ser rápida a criação de julgamentos sobre ele:

[...] eu acho que essas pessoas que são diferentes da gente causam uma certa curiosidade, um certo estranhamento, preconceito, eu não sei se é preconceito;

talvez seja preconceito por conta disso, por eu não conhecer, você conhece...? Eu não conheço, então, eu não sei como é que é, então, é muito fácil eu criar alguns conceitos em relação a isso que eu não conheço. Por isso, a escola inclusiva é uma boa opção, porque você vai estar junto e você vai começar a quebrar essas ideias que você faz do surdo, né? (PE-JA₃)

A professora considera positivamente a educação dita inclusiva, exatamente por permitir o contato com o diferente e desconstruir ideias preconcebidas. P₃ também acredita que o espaço inclusivo pode favorecer a desnaturalização de uma série de ideias e desconstrução de inúmeros preconceitos relativos ao alunado surdo:

[...] eu acho importante esse contato, nem que seja para aquele aluno acabar com o preconceito “ai, é o surdinho”, “ai, aquele cara que faz sinais e parece um retardado” ou então “aquele cara deve estar falando mal de mim” [...]. Então, eu acho que isso serve muito para quebrar o preconceito e, ao mesmo tempo, também serve para intensificá-lo, mas, de um certo modo, havendo esse contato, você pode encaminhar, pode dar as orientações. Aí cabe também ao professor, quem está orientando, os pedagogos, ajudarem nesse sentido (P₃).

Como o preconceito é ainda a certeza que se tem mediante um “saber” prévio e independente de qualquer escuta possível (BARTHOLO, 2007), o contato pode propiciar sua fratura. No entanto, só ele não basta. Sem condições favoráveis, o contato pode intensificar o preconceito, como P₃ apontou. Se apenas ele bastasse, professores de surdos não carregariam preconceitos contra seu alunado, já que têm contato diário com ele. Em consonância com Crochík (2011, p. 38):

[...] não basta derrubar os muros que segregam para eliminar o preconceito; são necessárias também condições favoráveis para isso. Se ao preconceituoso, no entanto, falta a possibilidade da experiência, o mero contato com o outro, mesmo em condições favoráveis, pode não ser suficiente.

Como mencionado, por outro lado, os professores notam mais o preconceito contra alunos surdos em outras pessoas, ou seja, percebem mais o fenômeno em terceiros, mas não em si próprios e, assim, não se dão a oportunidade de reelaborar juízos que hospedam em si, como podemos ler no relato abaixo que é recorrente, principalmente entre professores que nunca tiveram alunos surdos:

Não, eu não me imagino [com preconceitos]! Eu acho que eu procuro chegar, entender, tentar entender o problema que a pessoa tem, o porquê daquele comportamento. [...] Acho que eu não, mas acredito que muitas pessoas tenham. Não, eu acho que a sociedade tem muito (PEJA₂).

É o discurso politicamente correto por meio do qual se busca, aparentemente, compreender o outro, sem julgar negativamente seus problemas, seus comportamentos e suas dificuldades, mas entendendo-os. Parece haver certo conforto e alívio ao se acreditar que a sociedade é preconceituosa, mas o “eu não” está à parte. Enquanto o mundo ao redor porta preconceitos, o sujeito vê-se de fora, como se não compactuasse com os preconceituosos ou não fizesse parte da mesma sociedade que ele julga. Chegamos à conclusão semelhante à de outra pesquisa que visou compreender o preconceito em uma escola no Paraná:

[...] tanto o dito quanto o não-dito dos discursos reconhece a existência do preconceito na escola, ainda que denuncie (na maioria das vezes, sem pretendê-lo) a não assunção do mesmo, isto é, confirma-se a existência do tabu do politicamente incorreto. Se fora e no outro, então existe. Assim, tanto do ponto de vista cultural quanto do emocional há um conforto sentido como necessário. Atitude de defesa que, socialmente falando, funciona como insidioso ataque, na medida em que, não havendo a admissão do fenômeno, também não se constroem formas de combate e/ou profilaxia (BAIBICH, 2002, p. 125).

Há ainda quem busque justificar um possível receio em relação ao alunado, não avaliando isso como um preconceito:

Não teria preconceito! Eu teria, de repente, um medo prévio, um pé atrás prévio, por saber que não tenho esse conhecimento de causa, de assumir, de tomar a frente de uma turma bilíngue no dia de hoje, mas eu não teria preconceito contra os surdos, assim, de encontrar na rua ou de conhecer, de espécie alguma (PEJA₁)

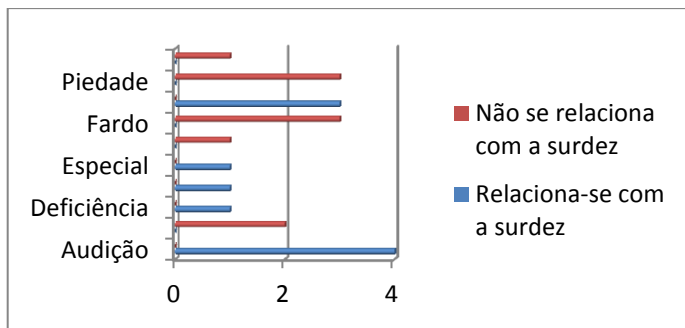
Esse “medo prévio” ou “pé atrás prévio”, talvez, possa ser o juízo antecipado que define o preconceito, disfarçado como um não “conhecimento de causa”. É tácito e expreso. O conteúdo dessa fala está revelado na dos demais professores na EJA e, de modo semelhante, na dos professores de surdos.

Assim, os preconceitos alheios têm mais visibilidade nas entrevistas do que os próprios. Falar dos preconceitos de outrem é mais fácil que os reconhecer em si mesmo. Os professores enfatizam que colegas manifestam preconceitos, cristalizam visões e perpetuam juízos. Narram casos vistos ou ouvidos, como este: “[...] uma professora relatou (fala pausadamente) que dar aula para turma que tem um surdo é dar aula para aquela turma ‘abacaxi’. Problemática!” (P₂).

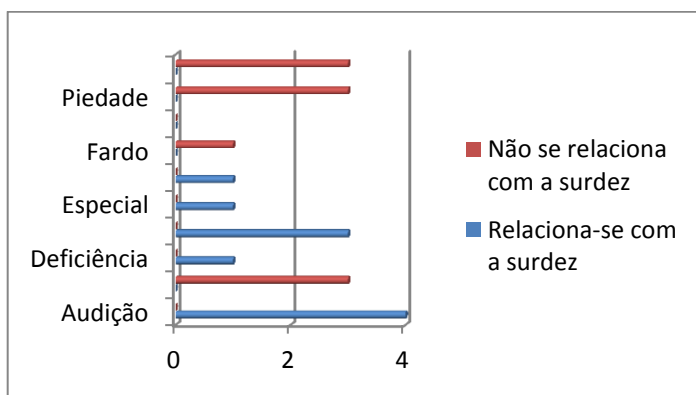
Pelo exposto, podemos perceber as concepções e (auto)percepções do preconceito dos professores entrevistados. Embora metade dos participantes admita ser preconceituoso, é possível perceber que o preconceito tende a ser camuflado, justificado ou mesmo ocultado. Raramente, é confessado de modo explícito; porém, no discurso, ele vai emergindo, às vezes, timidamente.

As concepções de surdez também carecem ser destacadas, para compreendermos como cada professor vê esse aluno surdo. Assim, podemos avaliar se já demonstram juízos cimentados. Cada participante escolheu duas palavras que se relacionam com a surdez e duas que não se relacionam, dentre 10 palavras que lhes foram apresentadas (*audição, castigo, deficiência, diferença, especial, estigma, fardo, língua, piedade e vítima*) e previamente pensadas

por trazerem à tona ideias a respeito da surdez observadas cotidianamente. Eis o resultado:



Palavras escolhidas pelos professores de surdos



Palavras escolhidas pelos professores na EJA

Individualmente, temos o seguinte quadro:

Professores	Relacionam-se com a surdez	Não se relacionam com a surdez
P ₁	Audição e língua	Fardo e piedade
P ₂	Audição e especial	Castigo e estigma
P ₃	Audição e língua	Fardo e vítima
P ₄	Audição e deficiência	Castigo e piedade

P ₅	Diferença e língua	Fardo e piedade
PEJA ₁	Audição e estigma	Piedade e vítima
PEJA ₂	Deficiência e diferença	Castigo e vítima
PEJA ₃	Audição e diferença	Fardo e piedade
PEJA ₄	Audição e especial	Castigo e piedade
PEJA ₅	Audição e diferença	Castigo e vítima

Dentre os professores entrevistados, oito dizem que *audição* tem relação com surdez, possivelmente pelo viés da falta dela, confirmando a lógica da lacuna, pela qual o sujeito surdo é visto como aquele que não ouve. A fala de P₄ e PEJA₄ revelam não só a concepção desses professores, mas de tantos outros que convivem ou não com pessoas surdas:

A surdez é isso, né? O surdo é uma pessoa que não ouve, então, ele não tem audição. Agora, essa falta de audição gera uma série de consequências, mas que advêm da falta de audição, porque surdez... o que é a surdez? É você não ouvir, então, não há audição. Se não há audição, você tem uma série de consequências advindas dessa falta de audição, consequências cognitivas e até consequências sociais [...] (P₄).

Um quadro em que você não tem capacidade auditiva, o que dificulta muito a interação com o mundo, que é feito de sons praticamente. O primeiro som que você ouve no médico, quando ouve, é o som do bebê chorando, isso já é uma coisa marcante (PEJA₄).

Não negamos que a surdez carregue a marca corporal (embora socialmente construída) de uma falta: a impossibilidade de ouvir com os ouvidos. No entanto, não compactuamos com aqueles que a enxergam exclusivamente por essa perspectiva arraigada em uma visão clínico-terapêutica, não relevando que se trata de uma invenção. Lopes (2007, p. 51) destaca que posições que compreendem a surdez como deficiência são produzidas por sujeitos que veem as pessoas surdas tomando por base uma “posição ouvintis-

ta”, como “uma falta, um dano, um prejuízo à normalidade ouvinte”, como “a ausência de fala” ou que generalizam os comportamentos e saberes de um surdo conhecido para todos os surdos. Também são posições produzidas por aqueles que consideram o surdo um estranho ou estrangeiro, que consideram a surdez uma “condição que coloca os surdos em um mundo à parte” e que consideram a surdez a “presença de algo” que pode passar a ser uma “materialidade cultural”. A invenção da surdez dá-se a partir dos sentidos políticos que criamos para ela, não estando exclusivamente no corpo da pessoa.

Por outro lado, dentre os cinco professores de surdos, três relacionam a *língua* à surdez, mostrando ser esta uma questão linguística, ao passo que nenhum dos professores atuantes na EJA faz essa relação, o que denota uma invisibilidade total da Libras como língua. Isso, provavelmente, não ocorreria se esses professores estivessem pensando em alunos ouvintes usuários de outras línguas, isto é, alunos estrangeiros. P₃ mostra o que outros professores de surdos também afirmam: “*língua*, porque a L1 do surdo é a língua de sinais. Tem essa barreira linguística, a princípio, que pode ser solucionada com o aprendizado dessa língua, ou aprender o português ou uma outra língua para tentar se comunicar” (P₃). Vale ressaltar que percebe a Libras como uma “barreira linguística”. Trata-se de uma visão preconceituosa sobre a língua, pois não se costuma mostrar, comparativamente, o espanhol, o francês ou o inglês como barreiras linguísticas a falantes que não os dominam, por exemplo.

Três professores na EJA apontam a *diferença* como algo vinculado à surdez e seguem neste sentido, sem elaborar maiores reflexões: “tem gente que fala em defeito de fábrica, que não deu certo, mas eu acho que eles [os surdos] podem fazer a diferença” (PEJA₂), “porque é diferente, porque é o diferente do padrão.” (PEJA₃) ou “é a diferença entre eles e nós, que seria a audição” (PEJA₅).

Como é perceptível, tanto uns professores quanto outros mostram a ambiguidade que permeia o território da surdez: a clás-

sica visão médica, a qual enxerga o impedimento auditivo, e a visão sociocultural, a qual encara a surdez como questão linguístico-cultural e como diferença.

Também é possível observar que seis dos entrevistados acreditam que a surdez nada tem a ver com *piedade*, ou seja, não veem os surdos como alvo de pena ou compaixão, como nos diz P₄:

Eu acho que o surdo não é uma pessoa que mereça qualquer tipo de piedade. Uma pessoa que tem uma deficiência, uma pessoa que tem uma atrofia, ela merece algum tipo de piedade? Não, a piedade é alguma coisa que é ruim. Eu não acho bom sentir piedade, não só dos surdos, mas das pessoas de uma forma geral (P₄).

Dentre os cinco professores de surdos, três acham que a surdez não é um *fardo* e dois acham que não é um *castigo*, nesta esteira:

Por que o surdo tem que ser visto como um fardo na família? É só uma pessoa, é só um filho, então, todo filho é um fardo, porque dá trabalho? “Esse surdo vai dar trabalho!”. Não! “Nasceu meu filho, vai dar trabalho”, ponto (P₅).

Isso tem a ver com o nosso posicionamento preconceituoso em relação à surdez. Eu me lembro de um colega contando que um surdo, em uma igreja evangélica, apanhou – aí veio a questão do estigma, isso que me lembrou... –, apanhou porque ele estava com o demônio, que a surdez era o demônio, era um castigo (P₂).

Dentre os professores na EJA, três acham que o sujeito surdo não é uma *vítima* e que a surdez não é um *castigo*: “não se castiga ninguém, eu não acho que Deus castiga, que alguém castiga” (PEJA₂). Isso nos mostra que distanciam as pessoas surdas dos discursos comiserados e não veem a surdez como uma carga pesada que vitima o sujeito. Apesar disso, em alguns relatos, podemos perceber que esses elos não declarados com a surdez podem aparecer tacitamente, de maneira preconceituosa, sob a máscara de

enunciados que culpam o próprio aluno surdo pelo insucesso escolar.

Considerações

O que as vozes dos professores ecoam sobre a surdez, os alunos surdos e os preconceitos que estes enfrentam? Retomando nossa questão inicial, podemos afirmar que não se trata de uma voz unívoca. A pesquisa demonstrou que são muitas vozes em disputa. Revelam juízos engessados, os preconceitos, na perspectiva de Arendt (2012). No entanto, há também outras vozes que ecoam uma resposta, na perspectiva de Bakhtin (1998; 2011). Na tentativa de revelar juízos engessados como uma resposta ao preconceito contra os surdos e a surdez na escola, queremos destacar dois aspectos que nos parecem importantes.

Em primeiro lugar, destacamos que o preconceito se estabelece nas falas em um jogo de esconde-esconde, como algo secreto e, pouco a pouco, revelado (PEREGRINO, 2015). Os entrevistados reconhecem o preconceito contra os alunos surdos e a surdez, mas este parece ser um fenômeno alheio. Os outros são preconceituosos, a sociedade é preconceituosa, mas eu não sou, ou, ao menos, tento não ser; e se sou, não quero sê-lo. Sabemos que esse achado corrobora o que vimos chamando de politicamente correto, mas também nos aponta para o necessário exercício de reconhecimento dos nossos preconceitos, de maneira mais aberta e sincera, a fim de poder, efetivamente, entendê-los, evitá-los e combatê-los. Corroboramos a ideia de que se não admitimos e entendemos nossos juízos engessados, não poderemos superá-los de maneira mais responsiva.

Em segundo lugar, destacamos a forte associação entre surdez e audição. Essa associação, presente principalmente entre os professores que não ensinam aos surdos, fica clara na dinâmica pensada especificamente para esta pesquisa e pode revelar onde estão os nossos juízos engessados, ou seja, o eco que repete, insis-

tentemente, que a surdez é uma deficiência (a ausência da audição). Nessa mesma perspectiva, a pouca associação entre surdez e diferença e entre surdez e língua nos preocupa, pois impede que a surdez seja entendida como uma diferença linguística, como outra maneira de compartilhar o mundo, por meio da linguagem. O não reconhecimento da Libras como uma língua, como L1 dos sujeitos surdos e como efetiva possibilidade de partilhar o mundo quiçá seja o nosso grande desafio, tanto na formação de professores quanto na compreensão do papel social da escola para os surdos. Assim, sentimos-nos especialmente chamados a revelar o juízo engessado sobre a surdez como mera ausência da audição e compreender a Libras como expressão linguística que nos possibilita compartilhar o mundo com e entre os sujeitos surdos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. ¿Qué es la “aporofobia”? Un análisis conceptual sobre prejuicios, estereotipos y discriminación hacia los pobres. *Agenda Social*, v. 2, n. 3. p. 117-139, 2008.
- ARENDRT, H. *A promessa da política*. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- BAIBICH, T. M. Os Flintstones e o preconceito na escola. *Educar*, n. 19, p. 111-129, 2002.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998. (Linguagem e Cultura; 18)
- BARTHOLO, R. Alteridade e preconceito. In: TUNES, E.; BARTHOLO, R. (Orgs.). *Nos Limites da Ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007, p. 41-49.
- CROCHÍK, J. L. Preconceito e inclusão. *WebMosaica: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, v.3, n. 1. p. 32-42, 2011.
- DELEUZE, G. *Proust e os Signos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, 2002.
- FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.
- KRAMER, S. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 497-515, 2004.
- LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Temas & Educação; 5)
- MEERTENS, R.; PETTIGREW, T. F. Será o racismo sutil mesmo racismo?. In VALA, J. (Org.). *Novos Racismos: perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora, 1999, p. 11-29.
- PEREGRINO, G. *Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos*. 2015. 246p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ROCHA, E. *O que é etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984 (Coleção Primeiros Passos)

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. *Revista Estudos de Psicologia*, v. 20, n. 2. p. 5-13, 2003.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. (Linguagem e Cultura; 3).

Artigo recebido em: 1 de agosto de 2015.

Artigo aprovado em: 12 de novembro de 2015.