

Apontamentos sobre a educação de surdos: aprendizagens no encontro com a surdez

Notes on deaf education: learning from meeting deafness

CAMILA MACHADO DE LIMA

Colégio Pedro II – CP11, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: camila.cmlima@hotmail.com

CARMEN SANCHES SAMPAIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro –

UNIRIO, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: carmensanches.unirio@gmail.com

TIAGO RIBEIRO

Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES,
Rio de Janeiro, RJ, Brasil. *E-mail: trsunirio@gmail.com*

RESUMO:

O presente texto tece algumas reflexões acerca da educação de surdos em uma concepção bilíngue, problematizando ideias correntes sobre o sujeito surdo e a surdez. Nesse movimento, defende a

ABSTRACT:

This article reflects on the education of deaf people in a bilingual context and problematizes the commonplace ideas which underlie the studies of deaf people and deafness. In this context, this work defends deaf subjects

compreensão do sujeito surdo como produtor de cultura e conhecimentos, portanto, um sujeito social, cultural, cognoscente e político. Ademais, o texto indaga as filosofias pedagógicas do oralismo e da comunicação total, enquanto narrativas subalternizantes sobre os sujeitos surdos, e defende a perspectiva do bilinguismo como uma narrativa fruto das lutas dos surdos pelos seus direitos e reconhecimento cultural e linguístico.

as producers of culture and knowledge, thus, able to create social, cultural, cognition and political subjects. On the other hand, this article questions pedagogical philosophies of oralism and whole communication since it understands them as narratives that subordinate deaf people. Finally, it defends the bilingual perspective as a result from the struggle faced by deaf people for having their rights assured and their cultural and linguistic values acknowledged.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Surdos. Alteridade. Língua de Sinais.

KEYWORDS: Deaf Education. Otherness. Sign Language.

A pretensão de um saber sobre o outro tem minado as relações éticas e gerado formas, até agora, desconhecidas de abandono, vulnerabilidade e descuido.

Carlos SKLIAR

Introdução

Este texto nasce de encontros. Encontros potentes entre sujeitos ocupados em pensar e pensar-se em um mundo em que, cada vez mais, parece se ter pouco tempo para parar, escutar, enxergar, perguntar, duvidar, estranhar, desaprender. Sim, trata-se de um encontro de desaprendizagem. Desaprendizagem de como vimos compreendendo o sujeito surdo e a surdez, de como temos visto esse outro, de como temos nos colocado nessa relação alteritária. Encontros possibilitados pela experiência de conhecer sujeitos surdos que negam a narrativa, tão comum, que os coloca no lugar da desigualdade, da deficiência.

Assim, neste texto, do que se trata é de convidar a pensar acerca de nossos próprios pensares e compreensões a respeito das pessoas surdas, de indagar os lugares conceptuais e políticos desde

onde pensamos, de estranhar as ideias tão facilmente cristalizadas e tornadas, para nós, transparentes. E fazê-lo a partir de falas produzidas por professores e futuros professores, em encontros de formação continuada e/ou em aulas de graduação e pós-graduação.¹ O que suas falas nos revelam? O que nos dão a pensar? Estamos muito distantes delas e de suas implicações? Tais ideias se sustentam se nos dispusermos ao encontro com sujeitos surdos?

Como encontro, estamos entendendo os fluxos que tornam possível a indagação dos limites do pensamento, que espicham nossos mapas cognitivos, conjurando um olhar ético, político e estético. Talvez seja o encontro, tal como pensara Michel Foucault, aquilo que eleva à potência máxima a abertura ao fazer-se outro do que se é. Por meio do encontro, da presença, se estivermos abertos a pensar *na* diferença e não a diferença, *na* singularidade e não o singular, então podemos, quem sabe, dar-nos conta da pluralidade, da complexidade e da multiplicidade de que o mundo é constituído: nossas experiências, pensamentos e verdades são apenas uma parcela, uma possibilidade de tudo o que há no mundo, não sua completude.

No entanto, a compreensão de que “a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante”

¹ O encontro com Regina Maria de Souza, professora da Faculdade e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp, em 1999, provocou-nos a pensar e a viver um projeto de pesquisa com o qual acompanhamos, do 1º ao 5º ano de escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública carioca, uma mesma turma formada por crianças ouvintes e uma criança surda. A interlocução com Regina de Souza possibilitou-nos interrogar uma postura colonialista sobre a surdez e os sujeitos surdos, colocando-nos em um movimento desafiador de (des)aprendizagens ao optarmos por princípios epistêmicos, metodológicos e políticos constitutivos de modos de *pensar a surdez como uma diferença*. No texto *Uma experiência de formação docente (com)partilhada: a questão da alfabetização, da surdez e da diferença no cotidiano da sala de aula*. (SAMPAIO, C. S.; VENÂNCIO, A. P. In: SAMPAIO, C. S. & PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). *Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Rio de Janeiro: Rovelle, 200) estão presentes reflexões e discussões sobre essa experiência de investigação vivida por nós, estudantes e professores vinculados ao Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF/Unirio). Desde esse encontro, outras experiências vêm acontecendo e nos provocando a pensar a surdez do lugar da alteridade e da diferença.

(SANTOS, 2010a, p. 94) não é hegemônica, tampouco incólume. Ao longo da história da constituição de nossa sociedade ocidental moderna, de acordo com Santos (2010a, p. 94), o mundo passou por um processo (mono)cultural de produção de mesmidade, pelo qual “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010b, p. 39).

Objetivamente, o processo de produção/disseminação/imposição de uma determinada cultura como *a* cultura, isto é, como o modelo de desenvolvimento, de vanguarda e de civilização trouxe para à cena sociocultural um discurso ambivalente: a assimilação e a distinção do outro. No que tange à assimilação, tem-se um processo (ou tentativa de) tornar o outro igual a mim, apagar suas diferenças tanto quanto possível; referente à distinção, observa-se um processo de negação, de invisibilização e, muitas vezes, inclusive de destruição do outro, tal qual também salienta Bauman (1998).

Se em um determinado momento histórico presenciamos isto através do processo da colonização, onde o binômio assimilação e distinção foi vivido em sua máxima potência do ponto de vista da violência física, hoje o observamos por meio da *colonialidade* (MIGNOLO, 2008),² na forma de uma violência simbólica (podendo chegar à física) que inferioriza os sujeitos considerados “fora das normas” e se traduz em discursos de preconceito e negação, como o racismo, o eurocentrismo, entre tantos outros.

E em relação aos sujeitos surdos, como tem se traduzido em suas vidas e histórias a imposição de uma cultura ouvinte, tomada não apenas como modelo, mas como norma e normalidade? Essa

² Mignolo defende que o colonialismo deixou consequências sobre nossos modos de pensar, compreender e se colocar no mundo, quais sejam: a subordinação, o eurocentrismo, o machismo, o racismo e outras formas de preconceito e negação do outro e de si mesmo.

imposição tem produzido que efeitos sobre nossas mentalidades e subjetividades ouvintes? E sobre as subjetividades surdas?

Tais perguntas nos provocam a pensar. E, nesse movimento, se fazem presentes muitos surdos e surdas que têm nos ensinado que o *ouvintismo* (SKLIAR, 1998), isto é, o pensar o surdo do ponto de vista e com as referências do ouvinte, uma maneira de compreender e narrar o surdo, não é a única...

1. Os surdos nas narrativas ouvintes

Maura Corcini Lopes afirma, em seu livro *Surdez & Educação*, que “a surdez é uma grande invenção” (2011, p.7). Embora sua assertiva possa parecer estranha em um primeiro olhar, se nos determos a pensar sobre o que a autora está nos sinalizando, podemos nos dar conta de que a surdez, como uma compreensão construída a respeito daquele que não ouve, não existe fora da relação deste com aquele que ouve. Em outras palavras: o surdo só existe na relação com o ouvinte; é a existência deste como modelo que define o sujeito surdo como alguém marcado pela falta. Mas essa falta é imposta por alguém alheio à experiência do não ouvir com os ouvidos, de se relacionar com o mundo por meio de outros sentidos que não a audição.

Essa relação colonialista sobre o sujeito surdo tem marcado, historicamente, sua definição nas e pelas narrativas ouvintes:

- *O surdo é alguém a quem falta um sentido.*
- *O surdo é um deficiente auditivo.*
- *O surdo é uma pessoa que não ouve.*
- *Qual o surdo perfeito? Aquele que fala e lê lábios. Esse é o surdo ideal!*
- *O surdo é capaz de aprender?*
- *O surdo pensa como nós?*

Falas e questões de professores e professoras de escolas regulares e de uma professora de uma escola especializada em educação de surdos, essas narrativas enunciam a negação, a incompletude e a falta como palavras que, de um ponto de vista ouvintista, ou melhor, de um ponto de vista colonialista, têm buscado conceituar os sujeitos surdos.

A modernidade, enquanto fábrica de ordem, maquinaria de produção de homogeneidade cultural e identitária, tinha um modelo referência muito específico de normalidade: o homem branco, europeu, heterossexual e ouvinte. Esse modelo, por um longo tempo, foi tido como incontestável e sinônimo de civilidade; civilidade esta que era ameaçada por quaisquer desvios à norma. Nesse prisma, a surdez foi inventada, conforme alerta Lopes (2011), como desvio, como anormalidade, e sobre ela recaiu toda uma tentativa de assimilação, a qual buscava: “tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou linguísticas; proibir todas as tradições e lealdades” (BAUMAN, 1998, p. 29).

O auge da perspectiva assimilacionista sobre os surdos se deu com a filosofia pedagógica conhecida como oralismo. Esta defendia que o surdo deveria ser oralizado, ou seja, aproximar-se do modelo ouvinte, distanciando-se o máximo da identidade surda. Trata-se, portanto, de uma concepção que não apenas marca a surdez como “ausência” – de audição e de oralidade, incentivando-o a falar, a ler lábios –, mas nega as culturas e identidades surdas.³

Dessa maneira, podemos perceber uma característica muito marcante acerca das narrativas ouvintes *sobre*⁴ os surdos: *o discurs-*

³ Um marco do oralismo foi o Congresso Internacional de Surdo-Mudez ocorrido em Milão, em 1880, no qual se discutiu e avaliou a importância de três métodos de ensino existentes: o oralismo, a língua de sinais e o misto (língua oral e língua de sinais). Nesse congresso, aconteceu uma votação da qual os professores surdos não puderam participar. O resultado foi a instituição do oralismo como método oficial de ensino para os surdos e a proibição da língua de sinais (LIMA, 2015).

⁴ É importante ressaltar que não estamos, com a ideia de narrativas ouvintes, caindo no posicionamento celebratório de que somente pessoas surdas podem pensar acerca da

so da falta, da ausência. Daí que o surdo precisa ser consertado, normalizado. Esse enfoque deu e tem dado vida a um posicionamento mais clínico, consoante o qual a surdez é compreendida como deficiência, como doença. Ainda hoje, no século XXI, ele faz parte de nosso imaginário e forja nossas subjetividades ouvintes, razão pela qual é comum mães de crianças surdas, muitas vezes aconselhadas por médicos, psicopedagogos entre outros, proibirem o uso da língua de sinais com seus filhos na escola, ou se negarem a matriculá-los em escolas nas quais a língua de sinais é ensinada e trabalhada como primeira língua dos sujeitos surdos.

Mais uma vez, podemos recorrer a Santos (2010a) quando denuncia o desperdício de experiências como uma ação que limita as possibilidades de ser, estar e habitar o mundo a uma experiência finita e conhecida, que reduz a multiplicidade de lógicas, culturas e racionalidades a apenas uma lógica, cultura e racionalidade. Nas palavras do autor:

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma ignorância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2010a, p. 101).

A visão reduzida do surdo como um deficiente, como alguém que precisa ser consertado é fruto de nossa ignorância, de nosso desconhecimento, como ouvintes, da singularidade da experiência surda. Tamanha é nossa cegueira epistemológica em relação aos surdos que mesmo a falência do projeto oralista não nos possibilitou enxergá-los como sujeitos, plenos de conhecimento e cultura.

questão da surdez sem cair no jogo da colonialidade e subalternização do sujeito surdo. Trata-se apenas de uma ideia que busca denunciar o modo como hegemonicamente o surdo tem sido compreendido a partir de um ponto de vista que ignora e, muitas vezes, torna invisível sua singularidade.

Se uma grande parte dos surdos não respondeu ao projeto homogeneizador de igualá-los aos ouvintes, se não correspondeu ao enfoque oralista e não se tornou um “ouvinte em potencial”, por não conseguir desenvolver a língua oral nem uma comunicação competente utilizando a fala, então esses surdos foram considerados incapazes, pessoas que apresentavam significativos comprometimentos sociais e cognitivos. O fracasso era deles, dos surdos – pensava-se – e não do oralismo.

Contudo, o surdo, enquanto outro, enquanto sujeito legítimo, não precisa nem precisou de autorização para ser outro. A despeito de toda proibição, imposição e projeto de assimilação, os surdos continuaram a usar e se comunicar em língua de sinais, nas conversas cotidianas, nas trocas com seus pares, entre amigos. A língua de sinais perdurou como marca de resistência e cultura surdas. Além disso, se concordamos com Santos (2010a; 2010b) que as experiências sociais no mundo são mais amplas do que as que conhecemos, se concordamos que é a heterogeneidade e não a homogeneidade, que é a multiplicidade e não a universalidade o que faz do mundo o que ele é, então devemos compreender que, embora tenha havido a imposição do oralismo como filosofia pedagógica, ele não galgou a universalidade. Muitas foram as vozes dissidentes, de surdos e ouvintes, os quais viam na negação da língua de sinais um problema e não uma solução.

Como resultado dos embates entre os defensores e os críticos do oralismo e a evidência da falência deste, “a saída encontrada foi sinalizar o Português na tentativa de satisfazer aparentemente os dois grupos de concepções diferentes” (LIMA, 2015, p. 48). Instituiu-se, assim, a Comunicação Total, a qual defendia a utilização de diferentes recursos (imagens, palavras, sinais, gestos, mímica) como facilitadores da comunicação. Sua máxima era “tudo pela comunicação”, motivo pelo qual se pressupunha como positivo o uso da língua oral, da língua de sinais, da mímica, da expressão corporal e facial, da leitura labial, do desenho, da dramatização, da escrita, entre outros.

No entanto, a tônica da Comunicação Total estava na aprendizagem dos conteúdos escolares e da Língua portuguesa. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua oficial dos surdos e segunda língua oficial do Brasil desde 2002, era vista apenas como suporte à aprendizagem, relegando-a, bem como as culturas surdas, à invisibilidade. O surdo continuava a ser um estranho, um desviantes que precisava aprender para, assim, tornar-se sujeito, cidadão:

- *Para tornar-se alguém.*
- *O que importa é que ele aprenda alguma coisa.*
- *Vamos ver se a gente consegue tirar leite de pedra.*
- *Eu uso de tudo que eu posso: sinal, desenho, teatro... tudo, tudo que eu posso fazer, eu faço, para ver se eles (os estudantes surdos) conseguem aprender pelo menos o mínimo.*

Tais frases, de professores atuantes em uma escola especializada na educação de surdos, dão a ver o quão ainda está entranhada, em muitos de nós, a concepção da Comunicação Total. Esta traz problemas significativos para o desenvolvimento cognitivo e pedagógico do sujeito surdo, pois não se tem uma língua comum partilhada entre os sujeitos, de maneira que a comunicação – que se persegue – fica prejudicada desde o início:

Enquanto o ouvinte se expressa – com diferentes artefatos gestuais, vocais e com a língua de sinais –, ele considera estar produzindo sentido, pois a língua de base é a Língua portuguesa; porém, na recepção, o sentido não é o mesmo para o surdo, ou nem faz sentido, tendo em vista que não há uma língua comum compartilhada (LIMA, 2015, p. 51).

Permanece, desse modo, o surdo como deficiente, pois, se a comunicação não se efetiva, a dificuldade, o problema, é dele e não do ouvinte, posto que este domina a língua de referência: a Língua portuguesa. Trata-se da face mais perversa da colonialidade: a negação do outro, nesse caso, do sujeito surdo! Sua negação como alguém capaz, produtor de conhecimento e cultura. Sua língua,

mais do que marginalizada e denegrada, como as línguas indígenas e africanas, é deslegitimada, produzida como inexistente, traduzida como não língua, pois está muito distante da operacionalidade das línguas orais, essas, sim, vistas como língua, como modelo. Eis por que a comunicação total não retirou o surdo do julgo da deficiência; pelo contrário, manteve-o cativo, produto das narrativas ouvintes, pensado pelo outro e não por si mesmo. Mantém-se, assim, o mito da unicidade: a sociedade, tanto quanto a escola, continua a se acreditar monocultural e monolíngue. O surdo, como desviante, é o *estranho* (BAUMAN, 1998).

Essa crença, ou esse processo de inculcação do surdo como menor, como inferior, deixa marcas não apenas nos ouvintes, mas nos próprios sujeitos surdos. Não à toa, em uma conversa sobre profissões em sala de aula, em uma escola centenária especializada em educação de surdos, enquanto o professor perguntava aos estudantes surdos adultos sobre as profissões que conheciam, no que trabalhavam e no que gostariam de trabalhar, um dos alunos, de 29 anos e já trabalhador, observou:

– *Não! Isso é bobeira. Surdo só pode ser auxiliar de serviços gerais!*

Essa narrativa do aluno surdo sobre si mesmo é apenas uma entre tantas outras produzidas em cotidianos. Ela nos provoca a pensar nessa política de pensamento colonial e subalternizante em relação ao outro, por meio da qual ele é social e culturalmente produzido como desigual. Mas, o que aconteceria se nos desafiássemos a pensar a surdez sem ter como referência o ouvinte? Se aprendêssemos com os próprios sujeitos surdos sobre o ser surdo e a surdez? Se, em vez de fazer do surdo um objeto de estudo, de explicação, de pretensão de saber, nos colocarmos abertos a aprender com eles? O que eles têm a nos ensinar?

2. Os surdos pelos próprios surdos

As narrativas ouvintes, ao longo da história e ainda hoje, lograram uma força de produção de subjetividade muito grande; se de alguma forma têm alçado uma hegemonia no que diz respeito aos modos de pensarmos e compreendermos os sujeitos surdos, não é verdade que elas foram as únicas produzidas, tampouco que tenham conseguido fazer calar as vozes dissonantes. Estas foram muitas, de surdos e ouvintes comprometidos com as lutas das comunidades surdas. Falavam – e falam – em nome da igualdade como ponto de partida e não como objetivo a ser alcançado: o surdo é sujeito de direitos hoje, precisa ser legitimado em sua singularidade e não normatizado, tornado um “igual” (no sentido de aproximar-se do modelo ouvinte).

A conjugação das forças dissonantes em relação aos enfoques oralista e da comunicação total resultou, em 1977, no Brasil, na fundação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida) (LIMA, 2015).

Embora possa ser considerada uma conquista da comunidade surda, a federação recém-criada ainda trazia consigo a influência muito forte do ouvintismo. Por isso, além de apresentar o termo “deficiente auditivo” na nomenclatura, era toda composta por ouvintes, como se os surdos não pudessem falar de si e por si mesmos. Diante de tal exclusão, em 1983, os surdos criaram a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. A referida Comissão obteve tamanha credibilidade por seu trabalho que conquistou a presidência da Feneida. Em maio de 1987, a Federação passou por reestruturação e, então, mudou de nome – agora era Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) (LIMA, 2015).

Talvez possamos pensar esse momento histórico como uma guinada na história dos surdos e da educação de surdos no Brasil. Começava aí, com mais força, a apropriação e a produção dos discursos sobre a educação de surdos e a surdez pelos próprios surdos. As narrativas surdas, antes invisibilizadas, ecoaram com mais for-

ça, chegando a influenciar as políticas públicas e as correntes pedagógicas. Não obstante, refletem positivamente na forma como os próprios surdos se veem e compreendem.

– *Antes nós, surdos, estudávamos e fazíamos tratamento fonoaudiológico para aprender a falar o Português. Agora melhorou, podemos usar a Libras e não somos obrigados a falar igual ouvinte.*

– *A Libras era proibida, não podia usar as mãos para se comunicar na escola. Os surdos lutaram muito e hoje nós somos livres, mãos livres.*

Esse movimento, de tomada da palavra e narrar-se a si mesmo, vem fortalecendo a concepção da singularidade surda como *experiência visual*. Esse conceito retira de cena as narrativas ouvintistas que definem a surdez como falta, ausência, incompletude, deficiência, e potencializa a cultura surda. Sim, os sujeitos surdos são produtores de cultura. Strobel, professora e pesquisadora surda, nos ajuda a compreender que

a cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas (STROBEL, 2009, p. 27).

O oralismo e a comunicação total, enquanto concepções de ensino para surdos, não dão conta das experiências visuais, das identidades surdas, dos modos de viver, estar, sentir e compreender o mundo. As vozes dissidentes surdas (surdas no sentido de estarem ausentes nas discussões e nos discursos a respeito da educação desses sujeitos) emergem e incomodam na defesa de uma educação outra, uma escola outra: a proposta que vem sendo chamada de bilinguismo!

A palavra bilinguismo, no contexto da educação de surdos, defende que os sujeitos surdos tenham o direito garantido de apren-

der e ensinar na sua primeira língua, a língua de sinais. Em uma primeira leitura, pode parecer óbvio que as pessoas surdas sejam ensinadas na língua de sinais, entretanto, em uma concepção de educação que ainda compreende a Libras como pano de fundo para o ensino e a aprendizagem de conteúdos, em que a língua oral tem privilégio, poder e hegemonia no âmbito escolar e os surdos são representados pela categoria de “alunos especiais”, a defesa da presença da Libras no currículo, nas mãos, nas interações, no Projeto Político-Pedagógico, desafia pensar que não é óbvio o direito linguístico dos estudantes surdos: “Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território” (UNESCO, 1996, Art. 24).

Além disso, a escola bilíngue deve se organizar e desenvolver práticas voltadas para a cultura surda onde a língua portuguesa seja ensinada, sim, na modalidade escrita e como segunda língua. Desse modo, a disciplina precisa ter o seu conteúdo programático alterado tendo em vista a especificidade da modalidade escrita bem como a singularidade da surdez. Professores que atuam com estudantes surdos no Ensino Fundamental, em escolas regulares, nararam que a disciplina de língua portuguesa é uma das que apresenta maior carga horária semanal e, sendo classes inclusivas, o conteúdo *Acentuação tônica, palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas* é ensinado e cobrado a todos igualmente. Onde fica, nesse sentido, o reconhecimento da singularidade surda nesse currículo?

A defesa por uma escola e educação bilíngues implica um currículo escolar outro, na redefinição de objetivos, na premissa da surdez como experiência visual. A língua de sinais, nesse sentido, deixa de ser tomada como “facilitadora” do processo de aprendizagem e ensino e ganha espaço como língua das relações, das avaliações, da alteridade, das práticas, dos sentimentos, das narrativas. O que presenciamos, de modo geral, em escolas regulares e mesmo especializadas, é a prevalência da língua portuguesa, enquanto disciplina, e a Libras enquanto estudo no contraturno ou com uma

carga infinitamente menor (no caso de escolas especializadas na educação de surdos), algumas vezes por semana no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em Salas de Recurso Multifuncionais (SRM).

A comunidade surda defende atualmente a criação de escolas bilíngues que reconheçam suas singularidades e suas potencialidades de aprender e de se afirmarem surdos. Uma escola na qual os discursos sejam compartilhados por uma língua em comum, atravessados pelas vozes e narrativas dos próprios surdos, afetados pelas identidades surdas, uma escola que compreenda o caráter político da surdez como diferença e experiência visual. Que os discursos ouvintistas deem espaço aos discursos surdos pelos próprios surdos na construção de práticas outras na escola! Tomamos a fala de Simone Silva, professora e pesquisadora surda, presente no livro *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*:

A comunidade surda anseia por uma escola que não seja adjetivada de especial, uma escola regular bilíngue que tenha o máximo de alunos surdos para compartilhar saberes linguísticos, culturais e políticos. Onde a língua de sinais seja a língua da escola, dos professores e funcionários (SILVA, 2012, p. 271).

Os sujeitos surdos repudiam o uso da língua de sinais como mero instrumento para a aprendizagem e ensino da língua oral majoritária. No nosso caso, a língua portuguesa deve fazer parte do currículo escolar para os estudantes surdos, sim, na modalidade escrita que também apresenta canal visual. No bilinguismo, a potencialidade da língua de sinais é fonte de produção e compartilhamento de conhecimentos e saberes, de modo que a educação de surdos se fortalece no reconhecimento desses sujeitos e da sua cultura.

A educação bilíngue tem caráter político. No seu bojo ecoam gritos surdos contra uma história de ensino que ignora, não escuta e não acredita nas experiências visuais e na língua de sinais como marcas das identidades e culturas surdas. Os surdos, que por

muito tempo foram invisibilizados como sujeitos “do outro lado da linha” (SANTOS, 2010b), vêm se fortalecendo no coletivo da comunidade para afirmarem como desejam a educação de surdos. Lutam para fazer valer as suas vozes. Suas mãos inquietas reforçam a capacidade da língua de sinais de se expressar por completo, e a esse grupo muitas pessoas ouvintes vão unindo forças e vozes por essa defesa. Ouvintes que, no desafio de “compreender o compreender” (BATESON, 1998) dos surdos, são afetados e provocados no encontro, na diferença, na alteridade.

3. Aprender com os surdos: encontros

No encontro com os surdos, deparamo-nos com estranhamentos que buscam sentidos. São gestos, sinais, olhares, expressões, corpo, sons que nos provocam a compreender o mundo de modos outros, de modos surdos...

Vivian, 5 anos de idade, surda em uma turma de 18 crianças ouvintes, no ano de 2009, ouvia um pouco e se esforçava muito para entender os sons ao seu redor; chegava a ficar mais perto das pessoas para compreender o que diziam, sua testa franzida na tentativa de identificar as palavras que saíam de diferentes bocas. A família não reconhecia que, apesar de não apresentar surdez profunda, Vivian era uma criança surda. Sua fala era confusa. Ela não gostava de repetir quando alguém não a entendia, além disso começava a gritar tentando se fazer entender. Mesmo com a resistência da família, ensinei⁵ a ela Libras, alguns sinais que faziam parte do vocabulário do nosso cotidiano.

Na época, mesmo conhecendo poucos sinais, eu acreditava que Vivian deveria saber que existe outra forma de se comunicar e que ela, enquanto sujeito, poderia escolher de qual modo preferia se

⁵ Nesta parte do texto como em outras a seguir, a narrativa se apresenta em primeira pessoa do singular por ser um acontecimento experienciado por um dos autores do artigo.

expressar. Vivian não fazia os sinais no cotidiano da escola, mas, quando eu fazia para ela, compreendia. Entre nós, os conflitos foram diminuindo a cada vez que Vivian descobria um sinal novo e eu me descobria compreendendo o compreender dela, pois naquele momento, ela ainda preferia se expressar oralmente. Entretanto, para minha surpresa, depois de alguns meses, observei Vivian ensinando para um colega e outro alguns sinais.

Naquele momento eu percebi: do que adiantava a Libras ficar entre mim e ela, se o seu desejo maior era se comunicar com seus amigos, seus pares. Naquele momento, algo aconteceu comigo... “Porque um desconhecido traz uma voz nova, uma irrupção que pode mudar o pulso da terra, um gesto nos faz rever o já conhecido, a palavra antes ignorada” (SKLIAR, 2014, p. 150). E assim ela o fazia, a seu modo: seus sinais, seus gestos, na partilha. Eu me ressignificava e me refazia no encontro com ela.

Outra experiência, entre outros sujeitos, em outra escola. Dessa vez, uma instituição especializada na educação de surdos. O professor conversa com a turma, um quarto ano composto por jovens e adultos, sobre a composição da frase em Libras e em Língua portuguesa. Comenta que se trata de línguas diferentes, com funcionamentos e lógicas diferentes. A aula se desenrola como uma conversa, na qual professor e alunos expõem seus saberes e ainda não saberes sobre ambas as línguas. E, em um determinado momento, o professor pede a um aluno que faça uma frase em Libras, para eles poderem comparar com o português. O estudante faz, em Libras, a seguinte sentença:

– *Maçã gostosa eu comi ontem.*

O professor escreve a mesma frase no quadro, em português, na estrutura da Língua portuguesa, a fim de compararem a estruturação da sentença nas duas línguas. Ao explicitá-la, a ideia de ação causa bastante questionamentos: O que é ação? O docente tenta esclarecer, mas apenas uma estudante compreende sua tentativa de explicação. Ele torna a explicar, inclusive de jeitos diferentes, em Libras, o conceito. Lança mão de imagens, desenhos, mí-

mica... Mas não tem muito sucesso. Apenas outro estudante compreende também. Nesse momento, a estudante que entendera a ideia vem a seu socorro e sugere:

– *Já sei! A gente faz um teatro em Libras.*

Assim o fazem, professor e os alunos. Encenam um teatro com ações como comer, beber, sentar, conversar. Chamam os demais a encenarem também. No final, a aula vira uma brincadeira de encenação. Os alunos passam a criar as próprias cenas a serem encenadas. No fim, todos compreenderam o que é uma ação. Quem ensina e quem aprende? O que ensina quem aprende? O que pode o encontro?

Conclusão: (re)pensando a surdez e a educação de surdos no espaço da formação

Ser professor/professora de surdos: Um desafio? Um aprendizado cotidiano na lida com eles e elas, crianças, jovens e adultos surdos? Uma abertura ao encontro com o outro? Com a alteridade que nos é constitutiva?

Ainda é forte, para mim, a expressão de espanto da criança surda há anos atrás, quando a professora surda, reivindicada com insistência por nós, universidade e professora alfabetizadora da turma,⁶ finalmente chegou. Carol, a aluna surda, admirada, perguntou para Renata, estudante bolsista, que atuava como intérprete na sala de aula:

– *Surdo pode ser professora?*

⁶ Trata-se, aqui, da experiência vivida ao longo da pesquisa apresentada na nota 4 deste texto. Naquela ocasião, brigamos pela garantia de uma professora surda na turma, na qual a aluna surda fora incluída. Assim, a turma – e não apenas a estudante surda – vivenciara uma alfabetização em língua portuguesa e uma alfabetização em língua de sinais brasileira. Convém lembrar que, para a aluna surda, a alfabetização em língua portuguesa se dava na sua modalidade escrita e, evidentemente, como segunda língua, o que traz consequências não apenas políticas, mas também metodológicas e curriculares.

Não por acaso, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), a disciplina obrigatória de Libras,⁷ ofertada para todos os cursos de licenciatura da universidade, está alocada no Departamento de Didática da Escola de Educação, no mesmo Departamento onde encontram-se as disciplinas de Língua portuguesa, Alfabetização, Literatura, Artes e Educação, entre outras. Essa decisão foi fruto de ampla e intensa discussão entre o corpo docente, à época, pois o defendido inicialmente era que a disciplina Libras estivesse junto com a de Educação Especial, em um outro Departamento.

A decisão tomada significava, sabíamos, uma opção teórica, política e ética nos modos de pensar e trabalhar com essa disciplina com os estudantes, majoritariamente, futuros professores e professoras. Nossas ações cotidianas, na perspectiva teórica aqui assumida, não são neutras. Trata-se, lembra-nos Denise Najmanovich (2001), “de um jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo”.

Como professora universitária atuando, há anos, em um curso de formação de professores e professoras, sempre me indago: o que pode a formação garantir? Ou, melhor, o que pode a formação possibilitar? Pode provocar? Sugerir? Interrogar? Pode contribuir para desnaturalizar modos ainda hegemônicos de pensar a surdez, os surdos e surdas? Pode apresentar de modos outros, a partir de outros referenciais teóricos e práticos, a Libras? O que pode uma disciplina de apenas um semestre?

A dissertação “O que se fala sobre o ‘não ouvir’: conversas sobre a Língua Brasileira de Sinais no ensino superior”,⁸ defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Unirio, por Etiene Abreu, colega de Departamento, uma das professoras

⁷ O Decreto nº 5.626/05, instituiu, entre outras ações, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais/Libras como obrigatória nos Cursos de Formação de Professores de Ensino Superior.

⁸ A referida dissertação resultou em um livro, o qual será lançado em breve, como o terceiro volume da coleção *Educação e Surdez: alteridade e diferença*, organizada por Aline Gomes da Silva, Carmen Sanches Sampaio e Tiago Ribeiro e editada pela WAK editora.

responsáveis pela disciplina Libras, na Unirio, revela-nos sentidos construídos pelos estudantes sobre a disciplina, sobre os sujeitos surdos, sobre surdez e educação. Ouçamos o que nos disseram alguns estudantes:

(...) foram essas as experiências e impressões que eu tive com surdos. Ou os enxergava no lugar da incapacidade, ou os enxergava como malucos (Estudante do Curso de Pedagogia).

Não sei nada sobre a comunidade surda. Não conheço nenhum surdo adulto (Estudante do Curso de Pedagogia).

Quando eu comecei essa aula, só fiz porque era obrigatória, fui fazer a contragosto. Achava que depois de tantos anos em sala de aula, essa era só mais uma disciplina. Mas, aí fui fazer as matrículas no município. Fiquei espantada com a quantidade de mães procurando vagas para seus filhos surdos. Sempre tivemos estes alunos e eu que não vi? (Estudante do Curso de Pedagogia).

Eu ficava imaginando com uma pessoa surda cuidava de seus filhos, já que não poderia ouvir caso chorassem ou chamassem. Foi interessante perceber como estabelecem relação com seus familiares quanto estes os acolhem, como fazem amizades – com surdos e ouvintes – como participam de diversas atividades, assim como nós, ouvintes (Estudante do curso de Biologia).

A disciplina me pôs em contato com um mundo de experiências, as narrativas como a de Emmanuelle Laborit foram essenciais para desconstrução e desnaturalização de uma série de conceitos acerca da vivência dos surdos (Estudante do curso de História).⁹

Etiene, escutando e conversando com eles e elas, viveu, sobretudo, um movimento de (re)pensar a própria disciplina e, nesse

⁹ Todas essas e outras narrativas estão presentes na dissertação supracitada, disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNbDAzCjRnYk1OV1E/edit>.

processo, foi se (re)pensando como professora formadora de professores e professoras. Em seu texto dissertativo, ressalta:

(re)avalio minha experiência como docente da disciplina de LIBRAS: a possibilidade de ter contado com sujeitos outros, percebendo a complexidade dos grupos, dos discursos e de nós mesmos. Tem sido importante, neste caminho, revisitar minhas experiências de outrora, refletir sobre as experiências de agora e ouvir os relatos e as perguntas suscitadas nos e pelos estudantes (ABREU, 2014, p. 112).

Um curso inicialmente pensado *para* os alunos e alunas, para atender ao Decreto que instituiu a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de licenciatura, passou a ser pensado *com* os estudantes. Leituras, discussões e rodas de conversa entre ouvintes e, também, entre surdos e ouvintes abrem possibilidades para que “a aula possa ser pensada e organizada para se tornar uma experiência ampliada de conhecer com o outro e não sobre o outro” (*idem*, p. 112). Precisar do intérprete para poder compreender o que os surdos, com competência, contavam em Libras, sobre seus modos de pensar e de ser no mundo, provocou, nos ouvintes, estranhamentos, incômodos e surpresa.

A *boniteza* desse encontro entre surdos e ouvintes, para usar uma palavra preferida por Paulo Freire, é a de que, no encontro *com o outro*, potencializam-se possibilidades para um (re)encontro consigo mesmo, com modos de pensar a surdez, as pessoas surdas e seus modos de ser, de dizer, de conhecer, de saber; torna-se potente, também, a abertura para interrogar certezas aprendidas, para se encontrar com perguntas, dúvidas, com o ainda não conhecido. Esse processo, como nos fala Larrosa (2014), carrega consigo chances de que algo nos aconteça e nos atravesse provocando-nos a pensar de um modo diferente do já pensado, até então. Encontros, do nosso ponto de vista, carregados de possibilidades de serem vividos *como experiência*.

Encontros que podem provocar o desejo de continuar a pensar e a conversar sobre surdez, educação, inclusão, alteridade, sobre

o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais... E, nesse sentido, a disciplina de Libras, de apenas um semestre letivo, pode desdobrar-se em disciplinas outras, optativas; pode abrir caminhos para cursos de extensão e ações de pesquisa. Pode, no dia a dia da sala de aula, investir na escuta, na relação entre as pessoas, no estar atento ao outro, a si próprio, ao acontecimento da aula, provocando estudantes e docentes a pensar no que se está vivendo, abrindo, desse modo, possibilidades, *sempre possibilidades*, para uma transformação de si.

Desse modo, a disciplina Libras, conforme foi vivida por Etienne com os estudantes, oferece pistas para pensar em uma formação como experiência, isto é, uma formação que nos provoque a pensar diferente do que pensamos, a desbotar os limites de nossas compreensões e certezas. Uma formação como as narradas neste texto, potencializadas pelos encontros com sujeitos surdos no cotidiano da escola: seja com a criança surda incluída em uma escola de ouvintes, seja com os jovens e adultos surdos em uma escola especializada.

O que aprendemos, ao pensar sobre essas experiências por nós vivenciadas, é que, cada vez mais, as propostas pedagógicas realizadas devem investir na circularidade prática/teoria/prática no sentido de interrogar, ampliar e aprofundar saberes, fazeres, conhecimentos já construídos, historicamente, nesse campo de estudos e pesquisa – surdez e educação.

Sabemos, entretanto, sobre a impossibilidade de controlar as aprendizagens e de saber antecipadamente os sentidos e os sem sentidos construídos nas relações estabelecidas entre os sujeitos, entre os temas estudados, discutidos e conversados, durante a formação. Por esse motivo, defendemos a aposta em práticas de formação docente que inquietem o próprio ensinar e o próprio aprender abrindo, desse modo, possibilidades para interromper uma “normalidade” instituída no bojo de um projeto particular de ciência, a ciência moderna, que nos ensinou a compreender a diferença como deficiência e, portanto, a ignorar o outro, diferente de mim,

como “legítimo outro na relação e na convivência” (MATURANA, 1997).

Impossível não lembrar, para finalizar, do que Boaventura de Sousa Santos nos diz, insistentemente: “a luta pelo princípio da igualdade deve ser conduzida de par com a luta pelo princípio do reconhecimento da diferença” (2010a, p. 19). Luta cotidiana, maiores e menores, presente em nossas ações como docentes, como sujeitos eticamente responsáveis pelo outro, que não é estranho nem desigual, mas outro, tão diferente quanto eu.

REFERÊNCIAS

- ABREU, E. *O que se fala sobre o 'não ouvir': conversas sobre a língua brasileira de sinais no ensino superior*. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BATESON, G. *Pasos hacia una ecologia da mente*. Argentina: Editorial Lohlé-Lumen, 1998.
- LIMA, C. M. *Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores*. Rio de Janeiro: WAK, 2015.
- LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 34, p. 287-324, 2008.
- NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- SAMPAIO, Carmen Sanches & VENÂNCIO, Ana Paula. Uma experiência de formação docente (com)partilhada: a questão da alfabetização, da surdez e da diferença no cotidiano da sala de aula. SAMPAIO, C.S. & PÉREZ, C. L. V. (Orgs.). *Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- _____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010b.
- SILVA, S. G.de L. Pedagogia Surda e ensino da língua portuguesa para surdos. In: PERLIN, G., STUMPF, M. (Orgs.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.
- _____. *Desobedecer a linguagem: educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 21 jul. 2015.

