

Educação e Surdez: O “Ser Surdo” como Paradigma Pedagógico*

Ana Dorziat**

Professora do Departamento de Educação da
Universidade Federal da Paraíba/PB/Brasil

Resumo

As escolas de surdos têm enfrentado grandes dificuldades em se organizarem como espaços de ensino e aprendizagem. Essa dificuldade é produto do enraizamento de práticas reabilitadoras, em detrimento de discussões de caráter pedagógico. A idéia de aluno hipotético, seja a partir do parâmetro da deficiência ou da normalidade, tem dificultado ver os surdos como um grupo que apresenta formas diferenciadas de apreensão e elaboração de mundo, produto de suas experiências visuais, mas que também se constitui individualmente a partir de suas características internas de raça, classe, gênero, religião etc. A articulação de um espaço escolar verdadeiramente pedagógico nas escolas de surdos deve ter como princípio fundamental a definição de quem é (são) essa(s) pessoa(s) surda(s), quais suas diferenças individuais,

sobre que bases ideológicas estão sedimentadas suas concepções de mundo. As escolas precisam abrir espaços para que os surdos realizem suas próprias elaborações, com partilhem suas dúvidas e descobertas. Só assim, será possível se perceber em que consiste a diferença e, a partir daí, como trabalhá-la assumindo o conflito, trazendo à tona a necessidade de novas construções políticas, lingüísticas e pedagógicas na educação de surdos.

Abstract

The schools for the deaf have been facing great difficulties to organize themselves as teaching and learning places. Such a difficulty is due to the establishment of rehabilitating practices, owing to pedagogic feature discussions. The idea of a hypothetic pupil, from the deficiency parameter or from the

normality, has brought difficulty for the deaf to be seen as a group wich presents different ways of expression and of the world reading, result of their visual experiences, but also consequences of a set of individual intrinsic characteristics: race, class, genre and religion as well. The articulation of a school atmosphere, truthly pedagogic in the deaf schools, should have as a fundamental principle the definition of whom these (this) deaf people (person) are (is), wich individual differences, wich ideologic basis were its conceptions based upon. Those schools need to give opportunity for the deaf to create their own elaborations; to share their doubts and discoveries. That way, it is going to be possible to realize in wich, the difference, consists and so how to work it out by facing the conflicts, eliciting the need of new politic constructions, linguistics and pedagogic in the education of the deaf.

*Trabalho apresentado no “Congreso Latinoamericano de Salud Mental Y Sordera”, Buenos Aires/Argentina, agosto de 2000.

**Doutora em Educação e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos/SP/Brasil.

As escolas de surdos têm enfrentado grandes dificuldades em se organizarem como espaços, primordialmente, de ensino e aprendizagem. Essa dificuldade é produto de uma formação docente baseada na tradição oralista, em que os surdos, considerados portadores de uma patologia, deveriam aprender a expressar-se oralmente, se quisessem vislumbrar alguma participação na sociedade.

Muitos professores de surdos são frutos dessa visão clínica, que privilegiava o treino sistemático de *terapias de fala* nas escolas, contribuindo, assim, para o enraizamento de práticas reabilitadoras, em detrimento de discussões de caráter pedagógico.

Em minha experiência profissional, tendo os surdos como população alvo desse tipo de formação foi marcante. Por um período considerável, a prática docente com crianças surdas, o trabalho de assessoria pedagógica a uma escola de surdos e as disciplinas ministradas em curso de formação de professores de surdos foram norteados por essa tradição oralista. O uso de técnicas que desenvolvessem a comunicação oral representava o caminho mais adequado para o ingresso dos surdos no mundo ouvinte. Pelo menos em termos teóricos. Na prática, experimentava um constante sentimento de insatisfação, devido ao fraco desempenho dos alunos em noções básicas como ler, escrever e con-

tar, sem falar na habilidade mais exigida: falar oralmente.

Até que surgiu uma nova tendência nas escolas de surdos, que colocava em destaque uma comunicação gestual no processo de ensino de crianças surdas: a Comunicação Total. Essa tendência pregava a utilização de todas as formas possíveis de comunicação, tendo como linha mestra o uso de sinais colocados na estrutura da língua portuguesa. Embora os efeitos positivos trazidos pelo estabelecimento de uma comunicação mais fluente tenham sido inegáveis, foi possível constatar que, além de poucos avanços em leitura e escrita, a prática

do Brasil, a língua portuguesa), como segunda língua. Embora esse tenha se constituído em enorme avanço no ensino de surdos, porque a linguagem passava de articulação oral e/ou gestual mecânica para ser considerada meio de apreensão e expressão, através do qual as pessoas apropriam-se do mundo tal qual ele se lhes apresenta, o aspecto lingüístico continuava a ser o mais considerado. As questões pedagógicas não eram abordadas. Eram muitas e constantes as minhas dúvidas, do tipo: Que princípios de ensino devem nortear o trabalho com surdos? Qual o papel do professor ouvinte de surdos? Como

“Até que surgiu uma nova tendência nas escolas de surdos que colocava em destaque uma comunicação gestual no processo de ensino de crianças surdas: a Comunicação Total”

baseada na Comunicação Total reproduzia princípios da visão clínica, na medida em que tinha por finalidade a normalização do surdo, sua adaptação a modelos sociais predeterminados. Era a concepção bilíngüe que emergia. Aconselhava, basicamente, o uso da língua de sinais na sua forma genuína, como primeira língua, e a aprendizagem da língua majoritária ou oficial (no caso

ensinar às pessoas que possuem uma forma visual de apreensão e transmissão de conhecimentos? Que cidadãos a escola quer formar? Qual a relação do trabalho desenvolvido em sala de aula com a escola como um todo e com a sociedade em geral?

Mesmo considerando que essas lacunas persistem no ensino de surdos, não parto da idéia ingênua de que

inexiste um trabalho pedagógico sendo desenvolvido nessas escolas. Esse trabalho existe, com maior ou menor nível de consciência, com maior ou menor ênfase nas questões de ensino propriamente dito, com maior ou menor participação dos surdos. Só que isso não é suficiente. Se o ensino é considerado o principal responsável pelo desenvolvimento humano, é necessário e urgente tentar viabilizá-lo da melhor forma, com o maior nível de consciência possível. Essa consciência não é algo dado. Para que ela se corporifique em ações, é importante considerar as condições objetivas e subjetivas, os contextos socioeconômico-culturais e as concepções dos diversos segmentos envolvidos na comunidade escolar (Dorziat, 1999b).

A escola de surdos precisa assumir seu papel de impulsionadora de desenvolvimento, sobretudo cognitivo, assim como qualquer estabelecimento de ensino. Mas ela não pode se furtar da discussão sobre a intervenção política a que o saber esteve sempre sujeito. A cada época, são estabelecidas novas relações entre saberes e poderes. A falta de criticidade e a imposição do saber por si só, como fazendo parte de um sistema neutro e imparcial, descolado de qualquer relação genealógica ou tendo qualquer influência nos processos sociais, foram as estratégias mais profícuas ao adestramento (Dorziat, 1999a). Na

verdade, este sempre foi um saber alienado e alienante.

No ensino de surdos, esses saberes foram representados pelo *ouvintismo* (Skliar, 1997), ou seja, o transplante linear de modos de elaboração e produção dos conhecimentos dos ouvintes para os surdos. Ao lado deles, no entanto, continuaram (e continuam) sendo produzidos outros saberes que põem em cheque os efeitos de poder, ligados à organização institucional que os sustenta.

Para dar visibilidade ao conhecimento como síntese entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, com

zo pela cultura não acadêmica, sua rejeição à diversidade, e, de outro, as pedagogias renovadoras, com uma cultura escolar excessivamente vinculada ao criativo, ao concreto e ao prático, negando às pessoas o acesso a outros tipos de saberes.

O resgate dos conteúdos escolares, na verdade, subentende a necessidade de contextualização, do estabelecimento de conexões entre o particular e o geral, o individual e o coletivo.

Desse modo, é preciso estar atento ao que os surdos têm a dizer, às suas formas de organização, de racionalização.

“A escola de surdos precisa assumir seu papel de impulsionadora de desenvolvimento, sobretudo, cognitivo, assim como qualquer estabelecimento de ensino. Mas ela não pode se furtar da discussão sobre a intervenção política a que o saber esteve sempre sujeito”

o fim de inter-relacionar uns com os outros, é preciso não confundir cultura culta com cultura dominante e pôr em questão a lógica crescente da pedagogização, dos esquemas classificatórios (Varela, 1994). Ao mesmo tempo, deve haver cautela com posturas extremas que colocam de um lado as pedagogias tradicionais, seu despre-

É imprescindível fazer sobressair as idéias, as aspirações e os modos particulares de expressão desse grupo que, por possuir uma cultura própria (visual/gestual), tem necessidades específicas que precisam ser destacadas. Ninguém melhor do que o próprio surdo para indicar procedimentos adequados de modo a contribuir para uma

“Para que se criem situações em que os alunos sejam realmente “ouvidos”, é necessário, cada vez mais, que a escola se perceba como detentora de responsabilidades pedagógicas específicas. É através desse trabalho, fundamentalmente pedagógico, que se pode vislumbrar resultados positivos e exequibilidade de ações.”

estruturação curricular que considere o saber elaborado, sem desmerecer seu contexto histórico-social.

A diferença precisa ser compreendida como contradição social, como diferença em relação, em vez de diferença como algo livre-flutuante e deslocada. O refazer social e a reinvenção do *eu* devem ser entendidos como dialeticamente sincrônicos e não como sem relação ou como apenas marginalmente conectados. São processos que se informam e se constituem mutuamente.

Para que se criem situações em que os alunos sejam realmente “ouvidos”, é necessário, cada vez mais, que a escola se perceba como detentora de responsabilidades pedagógicas específicas. É através desse trabalho, fundamentalmente pedagógico, que se pode vislumbrar resultados positivos e exequibilidade de ações.

De acordo com Pimenta (1993), o eixo central articulador do trabalho escolar é a tradução dos conhecimentos, das habilidades e das atividades neces-

sários à formação do novo cidadão. Para isso, urge saber *o que fazer*, o *porquê fazer*, o *como fazer* etc.

Essas diretrizes apontadas por Pimenta devem ter como eixo central o *para quem fazer*. Tal critério norteará o começo, meio e fim do trabalho escolar. Fundamentada na visão de quem é a população alvo da escola, é possível promover a aquisição de significados socialmente construídos, através de uma relação pessoal e intransferível com os conhecimentos, ou seja, imprimindo um verdadeiro sentido ao fazer pedagógico.

A prática escolar tem sido, em geral, desenvolvida a partir da idéia de um aluno hipotético. Generalizações tendem a ser corriqueiras. Elas acontecem também em relação aos alunos surdos, prejudicando uma visão mais realista, em que cada pessoa, independente de ser surda, apresenta determinadas características de personalidade, produto de seu trajeto histórico-econômico-social. A diversidade própria em qualquer grupo, muitas vezes, não é consi-

derada. O grupo de surdos, como o grupo de ouvintes, apresenta características internas de raça, de classe, de gênero, de religião etc., que podem vir a provocar conflitos, inseguranças, divergências e a influir na personalidade do indivíduo como um todo. Através de tentativas de apreensão das contradições internas do grupo, seria possível entendê-lo melhor. É na variedade de experiências que surgem diferentes perspectivas de valores e de poderes. Segundo Lopes (1998:119), existem surdos que, por terem referências culturais mais fortes, tendem a dominar outros que não as possuem. Afirma ela:

“As trocas culturais e de poderes desiguais entre surdos que compartilham de uma situação lingüística semelhante auxiliam no processo de ocupação territorial escolar, na organização de movimentos surdos, na convivência e na formação de comunidades surdas”.

O conflito interno presente em qualquer agrupamento de pessoas pode estar levando alguns surdos a se isolarem, junto a pares surdos mais próximos. Essa não é a solução para que se conquistem espaços sociais, nem para que se mude a mentalidade do próprio surdo e da sociedade em geral frente ao fenômeno da surdez.

Nesse sentido, a união dessas pessoas em torno de Associações deve ser incentivada. Sem organização, o convi-

vio entre pessoas que lutam pela mesma causa e pela busca de lideranças não há como promover e preservar a cultura surda. A escola, embora deva se constituir espaço assegurado para os surdos, se encontra ainda muito 'direcionada' pelos ouvintes, pelos modos ouvintes de representação. É nas Associações que os surdos podem encontrar meios mais apropriados de ir redirecionando os rumos da escola, de ir imprimindo e impondo sua perspectiva surda, organizando novos ambientes discursivos.

Além desse papel conscientizador, a Associação pode agir de forma decisiva como espaço educacional, no sentido de colocar as crianças e seus familiares, desde bem cedo, em contato com outras crianças e com adultos surdos, promovendo um ambiente rico em interação, onde os surdos ditam as regras e podem ser eles próprios, sem precisar usar artifícios para se fazerem entender. Essa interação, particularmente nesse momento de transição em que as escolas ainda buscam entender e aplicar a linguagem gestual, é o que poderia proporcionar a base para a apropriação de valores e regras sociais próprias da comunidade surda. A inexistência desse tipo de interação pode contribuir para a acentuação do parâmetro ouvinte. Ou seja, de um lado, são colocados os surdos e todas as suas supostas limitações e, de outro, os ouvintes, que só pelo fato de assim o serem (ouvintes) parecem representar coisas boas. Se a

“Diante da irreversibilidade da limitação auditiva, parece não terem sido usados mecanismos que elevassem a auto-estima do surdo, acentuassem sua capacidade de desenvolvimento dentro da cultura viso-gestual e, ao mesmo tempo, abrissem canais de intercâmbio com o mundo do ouvinte.”

sociedade maior for tomada como contexto de análise, essa visão Bem x Mal é decorrente da presença massiva de uma ideologia dominante que se impõe por si mesma como um divisor de águas. Corroborando essa postura ideológica, esteve presente no âmbito da análise sobre a surdez toda uma formação normalizadora, que ressaltava as vantagens em se falar oralmente. Isso contribuiu para uma baixa auto-imagem do surdo e para um sentimento de inferioridade frente à norma. Na verdade, são indiscutíveis as vantagens em ser ouvinte neste mundo em que as informações são basicamente audiovisuais. Diante da irreversibilidade da limitação auditiva, parece não terem sido usados mecanismos que elevassem a auto-estima do surdo, acentuassem sua capacidade de desenvolvimento dentro da cultura viso-gestual e, ao mesmo tempo, abrissem canais de intercâmbio com o mundo do

ouvinte. Além disso, deve-se considerar também que nem todos os ouvintes têm uma vida plenamente maravilhosa, que é no seio da sociedade ouvinte onde se originam e se perpetuam as contradições, discriminações e conflitos.

Na verdade, a incapacidade do homem em valorizar as diferenças gerou uma variedade de insatisfeitos, que estão numa busca constante de estereótipos, de modo a se adaptarem, em contradição, muitas vezes, com suas peculiaridades. Nesse contexto, nenhuma identidade se constrói de forma definitiva, fixa, imutável (Hall, 1997). As pequenas diferenças fazem o indivíduo, na acepção do termo.

Nem sempre as representações das pessoas levam em conta essas diferenças, de forma real, verdadeira. Elas refletem os conflitos vividos entre o que se é com o que se gostaria de ser.

Na vida dos surdos, o *ser* sempre foi relacionado ao *ouvir*, ao *falar* e, em consequência, a tudo que essa habilidade representava: ser inteligente, ser educado, ser maduro. Vários desses estereótipos têm contribuído para reforçar os valores ouvintes e sufocar formas de expressão da cultura surda. O normal (ser ouvinte) passa a ser o paradigma. Quando esse paradigma surge de forma explícita aparece junto o lado negativo de ser surdo, que, nessa sociedade, significa um enfrentamento constante com o desconhecido. Mesmo no ambiente mais próximo (familiar) dos surdos,

onde é esperado que haja mais compreensão, mais proximidade, a comunicação (quando existe) não passa de simples banalidades do cotidiano.

Portanto, acredito que a articulação de um espaço escolar verdadeiramente pedagógico nas escolas de surdos deve ter como princípio fundamental e norteador de, inclusive, políticas educacionais mais amplas, a definição de **quem é** (ou quem são) essa pessoa surda, quais suas diferenças individuais, sobre que bases ideológicas estão sedimentadas suas concepções de mundo. Se formos capazes de nos livrar de

modelos predeterminados de homem, se formos capazes de entender que deveríamos dar aos surdos a chance de realizar suas próprias elaborações, compartilhar com eles as dúvidas, as descobertas, o poder de decisão sobre os destinos da escola, provavelmente perceberemos mais claramente em que consiste a diferença, como trabalhar essa diferença não em busca do consenso, superpondo informações, mas assumindo o conflito, trazendo à tona a necessidade de novas construções políticas, lingüísticas e pedagógicas na educação de surdos.

Referências Bibliográficas

DORZIAT, A. Bilingüismo e surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos* Editora Mediação: Porto Alegre, 1999a.

DORZIAT, A. *Concepções de surdez e de escola: ponto de partida de um pensar pedagógico em escola pública de surdos*. São Carlos / SP: Trabalho de Tese (Doutorado), UFSCar (mimeo.), 1999b.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. *Série Idéias: a autonomia e a qualidade*

do ensino na escola pública. n° 16, São Paulo: 1993.

SKLIAR, C. Sobre o currículo na educação de surdos. *Revista Espaço*, n° 8, pp.38-43, Rio de Janeiro, 1997.

VARELA, J. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.