

Profª Drª Lúcia Maria Vaz Peres\*

\*Professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Pelotas; líder do grupo de pesquisa no Cnpq e vice coordenadora do mestrado na área de educação da Universidade Federal de Pelotas  
lvperes@terra.com.br  
lperes@ufpel.tche.br

# Aportes Para a Formação do Docente de Crianças Surdas: na Espreita do “Entre-saber”

## Resumo:

Este texto pretende propor uma reflexão acerca da formação do professor, especialmente o professor que atuará junto a crianças surdas. Traz a contribuição dos estudos da Antropologia do Imaginário, aqui concebidos como o lugar do “entre-saber”. Nesse sentido, a centralidade da discussão diz respeito aos saberes que contemplam a aura da energia, do espírito, da sensibilidade e da sacralidade que advêm dos símbolos. Ressalta a urgência de que o professor seja sensível e atento ao simbolismo implícito na linguagem gestual trazida pela criança surda. Em síntese, demarca a fundamental necessidade de que, no decurso da formação do docente, sejam contemplados os conteúdos que advêm do imaginário, mostrando a importância e a riqueza desse campo de conhecimento para esse profissional.

**Palavras-chave:** Formação docente; antropologia do imaginário, símbolos.

## Abstract:

*This paper aims at proposing a reflection about teacher formation, focusing especially on the teacher who will work with deaf children. It brings the contribution of the studies produced by the Imaginary Anthropology, here conceived as the locus of the “in-between-knowledge”. In this sense, the discussion concerns the necessity of such a type of knowledge that contemplates the aura of energy, spirit, sensuality and sacrality that is created by the symbols. The paper emphasizes the urgency of teachers being sensitive and paying attention to the symbolism implicit in the sign language used by the deaf child. Summarizing, it demarcates the fundamental necessity of a teacher formation process that contemplates the contents that emanate from the imaginary, showing the importance and richness of such a field of knowledge for this professional.*

**Key-words:** teacher formation, Imaginary Anthropology, symbols.

*As coisas nos devolvem olhar por olhar. Elas nos parecem indiferentes porque as olhamos com olhar indiferente. Mas para um olho claro, tudo é espelho; para um olhar sincero e grave, tudo é profundidade. (BACHELARD, 1991)*

*Todo pensamento humano é representação, isto é, passa pelas articulações simbólicas. (DURAND, 1988)*

Até quando vamos alimentar o olhar da indiferença frente às teorias que transitam pela via das invisibilidades? Até quando vamos duvidar da força dos símbolos que nos arrebata para outros territórios?

Estas são perguntas ontológicas revestidas de novas roupagens e, isto posto, devo anunciar a que venho: desejo pensar a formação da professora e do professor de crianças/pessoas surdas, a partir do enfoque da Antropologia do Imaginário, deste lugar do *entre-saberes* (DURAND, 1996) que habita o museu de todas as imagens, presentes e passadas.

**Penso, que mais do que nunca, o século XXI tem que descobrir a aura dos fenômenos sociais onde a energia, o espírito e o fluxo dos símbolos jorram, e sempre jorraram, das profundezas do que há de mais humano em nós – a sensibilidade e a sacralidade; a imanência e a transcendência.**

Penso, que mais do que nunca, o século XXI tem que descobrir a aura dos fenômenos sociais onde a energia, o espírito e o fluxo dos símbolos jorram, e sempre jorraram, das profundezas do que há de mais humano em nós — a sensibilidade e a sacralidade; a imanência e a transcendência.

Desde os primórdios da humanidade, especialmente no berço de civilizações como, por exemplo, a egípcia, os grandes sacerdotes e iniciados prezavam a sacralidade da vida interior, objetivando-a junto aos seus iniciados, através de ensinamentos simbólicos, onde a imanência entretecia a transcendência e vice-versa. Ou seja, a busca do conhecimento sempre esteve entretecida às intimações cósmicas e, por sua vez, essas intimações ditavam a sacralidade do vivido. O pensamento simbólico estava enraizado nos quatro elementos de Empédocles: a terra, o ar, a água e o fogo. Nesse e desse quatérnio o homem bebia e absorvia as grandes lições cosmológicas. Essas lições são o lugar mais simples e significativo onde o imaginário se insere na sensação dessa cosmologia das matérias. Nela não há oposição entre o devaneio e a realidade sensível, mas cumplicidade entre ambos.

De lá pra cá, muitas águas e muitas pedras rolaram... Muitos

processos e conhecimentos foram instituídos... Homens e mulheres se des-sacralizaram daquele embrião simbólico, da sua própria exegese, a reboque da modernidade que primou por um pensamento cuja lógica é a matematização, a visibilidade e a pragmática. De certo modo, essa parece ser, ainda, a lógica a partir da qual vimos formando professores.

Hoje, nesse rápido sobrevôo antropológico, busco isomorfismos naqueles conhecimentos para o texto que aqui proponho. O que desejo demarcar é a fundamental necessidade de que o professor carregue, em sua bagagem de conhecimentos e saberes, os conteúdos que advêm desse manancial simbólico. Com isso, penso que a formação do docente que trabalhará ou trabalha com crianças surdas (e não somente este professor) pressupõe um saber acerca da riqueza do *homo symbolicus* (CASSIRER, 1994) que há tanto nos habita e que foi des-

sacralizado em prol de um conhecimento direto.

O campo do imaginário é rico desses saberes e desses conteúdos simbólicos. Esse campo é o lócus onde tecemos nossos saberes e fazeres, numa espécie de *tecido conjuntivo entre as disciplinas* (DURAND, 1996, p.231); é o lugar das brumas, das invisibilidades onde estão subsumidos os conhecimentos. Dizer isso implica assumir que o *entre-saberes*, proposto por Gilbert Durand (op.cit.), aponta para um pluralismo de saberes e imagens com infinitas possibilidades, não estando localizado em nenhuma disciplina específica. A emergência do imaginário, segundo esse autor, não constitui mais uma disciplina, mas implica pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade (op. cit.).

A partir desse pressuposto, podemos alimentar uma evocação ao devaneio como cúmplice dos saberes pragmáticos e objetivos fazendo-nos alçar vôos para um outro mundo... Um mundo corpóreo, barulhentosamente silencioso e absolutamente fecundo. Estou me referindo à fecundidade do simbolismo nos gestos/linguagem da comunicação da criança surda que, como narra Capitoni (2003), levaram-na a *partilhar da beleza poética de suas expressões [...] e a fizeram alçar o solitário vôo no devaneio das imagens da [...] própria infância* (p.2).. Portanto, este mundo aparentemente

**Essas lições são o lugar mais simples e significativo onde o imaginário se insere na sensação dessa cosmologia das matérias. Nela não há oposição entre o devaneio e a realidade sensível, mas cumplicidade entre ambos.**

**...vontade de abrir caminhos num mundo cheio de obstáculos (p.137) (grifos meus), ou seja, experiência do medo e da angústia (agos) que potencializam o melhor de si para o outro.**

te silencioso é fecundo, simbólico e profundamente instaurador. Através dele, somos convidados a adentrar caminhos a-lógicos ou pré-lógicos que, por isso mesmo, abrem uma grande fenda para um outro modo de pensar. Neste caso, pensar e fazer educação, pensar a formação de professoras e professores daqueles que atuam ou atuarão com crianças surdas.

Tais crianças “mostram” em sua gestualidade, com olhos, mãos e sentimentos, a verdadeira *epifania do mistério* (DURAND, 1988) dos símbolos; arrebatam a “cultura ouvinte” evidenciando como de fato se vive a sacralidade da relação entre as pessoas. Aprendemos com os poetas e artistas românticos que as palavras reduzem e mascaram as sutilezas. Não por acaso, Gilbert Durand (1989), tendo tido como mestre Gaston Bachelard, busca, nos gestos, a força do *trajeto antropológico do imaginário*. Mas é o velho mestre que nos convida a transitar pela “psicologia do invisível” aconselhando-nos a ter

*... Um olhar ao mesmo tempo mais profundo e mais tranquilo para mirar não mais as coisas, mas os signos. Todos esses rostos que encaram um futuro devem nos ajudar a compreender que o futuro é essencialmente um rosto [...] para um olhar sincero e grave, tudo é profundidade. (BACHELARD, 1991, p.51)*

Portanto, através dos caminhos do Imaginário, parece possível reduzir a distância entre a realidade e o desejo, pois a imaginação ultrapassa a realidade e, de certa forma, exerce influência no real. Em suas manifestações mais típicas, o imaginário objetiva-se nos gestos, nos sonhos, nos devaneios, nos ritos, nos mitos, entre outras manifestações. Neste sentido é a-lógico —com relação à lógica ocidental, desde Aristóteles ou Sócrates—, identidade não localizável; tempo não-simétrico; redundância; metonímia “holográfica” e, assim, de-

sifica como *uma experiência do medo e da angústia primários, mas também uma experiência de vontade — vontade de abrir caminhos num mundo cheio de obstáculos* (p.137) (grifos meus), ou seja, experiência do medo e da angústia (agos) que potencializam o melhor de si para o outro.

Durandianamente pensando, a *imaginação humana* representa simbolicamente a *angústia humana* diante da finitude. A educação poderia ter uma função eufemizadora desta angústia, buscando, no plano imaginário, o resgate da função simbólica por meio de gestos/textos, contextos e imagens, a fim de que os aprendizes pudessem expressar conflitos interiores e enunciar formas de resolvê-los ou minimizá-los, como uma espécie de magia emocional.

Com isso, os “formadores” de “aprendizes de professores” têm necessariamente de “in-corporar”, trazer para dentro de si a idéia de que não se forma um profes-

**Com isso, os “formadores” de “aprendizes de professores” têm necessariamente de “in-corporar”, trazer para dentro de si a idéia de que não se forma um professor pautado somente em referenciais teórico-metodológicos pragmáticos. Mas, sobretudo, buscando convergências entre os referenciais que potencializam a abordagem da pragmática imanente com os referenciais da sensibilidade transcendente;**

fine uma lógica “totalmente outra”. Então, fica-nos a pergunta: com que ferramentas o professor “deve” ensinar a criança surda? Talvez, uma das respostas advinha de Capitoni (2003), quando fala no trânsito entre o medo e a vontade de elevar essa criança a uma outra potência. Ela a clas-

sor pautado somente em referenciais teórico-metodológicos pragmáticos. Mas, sobretudo, buscando convergências entre os referenciais que potencializam a abordagem da pragmática imanente com os referenciais da sensibilidade transcendente; urge que retomemos, especialmente na

**Assim, apontamos para uma pedagogia que prima por um pensamento que põe em comunicação os três níveis do cosmos: o subterrâneo, a superfície e as alturas.**

formação docente, o pensamento complexo, proposto por Edgar Morin (2000), o qual faz sua morada na simplicidade de um pensamento arborescente. O transcendente só pode ser pensado como sinal da imanência, ou como diz Durand (1996, p. 242), *a imanência é itinerário obrigatório para a transcendência*.

Assim, apontamos para uma pedagogia que prima por um pensamento que põe em comunicação os três níveis do cosmos: o subterrâneo, a superfície e as alturas. O subterrâneo, levando em conta, e trazendo junto, os esquemas arquetipológicos subsumidos na trajetória da vida humana, pessoal e coletivamente; a superfície, expressa na visibilidade ao trazer à luz os conhecimentos “adormecidos” e/ou esquecidos, enraizados no solo subterrâneo das matrizes do saber-fazer humanos; e as alturas, por meio de seus galhos superiores e de seu cimo, atraídos pela luz do céu, fazendo emergir o esquema ascensional como braços que acolhem as intempéries das faces do tempo, acolhendo tudo o que voa num movimento imanente e transcendente. Penso que esses aspectos

possam, metaforicamente, se constituir em aportes para pensar a formação do docente, professor de crianças surdas.

Proponho, então, uma Pedagogia Simbólica (PERES, 1999) que faça emergir cenas do vivido, de um cotidiano escolar onde a esperança e a fé na sensibilidade humana possam se apresentar como anunciadoras de novos ventos para a educação. Tal proposta visa, sobretudo, a pensar a formação de um professor mais inteiro, um professor que tenha na sua formação o rigor do saber-fazer amalgamado no saber-ser. Penso que este seja um dos méritos das contribuições do imaginário: mostrar como é possível propor uma formação diferenciada, sem, com isso, descartar o rigor dos conceitos e da razão, visibilizando o *entre-saber* nas simultaneidades e complementaridades entre ambos.

Uma espécie de coração com alta pulsação, em que a frequência do conhecimento sensível pode, e se torna mola propulsora de outros devaneios geradores da arte de viver na arte de ensinar. Isso é o que venho trilhando e propondo e sobre o que me

venho debruçando, desde meu doutoramento: a cultura da interioridade advinda de uma dramática simbólica da subjetividade humana (PERES, 1999). Ou ainda, uma espécie de artefato rico de outros matizes para adornar as tentativas de pensar uma formação que dê conta desse animal, que é *signifer* (DURAND, 1996) e *symbolicus* (CASSIRER, 1994) antes de ser racional; que dê conta de viver e ensinar a arte dessa cultura interior subjacente à formação da pessoa, seja do professor ou do aluno. Como nos ensina o velho mestre Bachelard (1998), em *A Água e os Sonhos*, quando se refere à imaginação como criadora, é ela *quem alimenta a ciência que é, afinal, a estética da inteligência* (p.17), em uma espécie de demiurgia científica! Então, nesse sentido, a contribuição que desejo deixar aqui, aponta para este primoroso ensinamento — a necessidade de trabalhar com o imaginário, com sua proposta de uma pedagogia das imagens de sensibilização. Tal idéia apresenta uma reversão na concepção de ensinar e aprender, isto é, a concepção de formar professores essencialmente “diferentes”. Isto é o que podemos chamar, a partir de Durand (1996), de Pedagogia do *entre-saber*, em consonância com aquilo que venho preconizando como Pedagogia Simbólica (PERES, 1999).

Trata-se de aclarar novos caminhos para o campo da educação, buscando equilíbrio para as concentrações de opiniões e práticas pedagógicas de origem somente lógico-rationais. Sendo assim, o lugar de formação — universidade ou o “antigo” colégio — não pode comportar um corpo docente separado, apartado dos conteúdos vivenciais, com uma dis-

**Então, fica-nos a pergunta: com que ferramentas o professor “deve” ensinar a criança surda? Talvez, uma das respostas advenha de Capitoni (2003), quando fala no trânsito entre o medo e a vontade de elevar essa criança a uma outra potência.**

**Proponho, então, uma Pedagogia Simbólica (PERES, 1999) que faça emergir cenas do vivido, de um cotidiano escolar onde a esperança e a fé na sensibilidade humana possam se apresentar como anunciadoras de novos ventos para a educação. Tal proposta visa, sobretudo, a pensar a formação de um professor mais inteiro, um professor que tenha na sua formação o rigor do saber-fazer amalgamado no saber-ser.**

ciplina rigorosa, com classes numerosas, como na *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès (1981)<sup>1</sup> em que se formariam todas as gerações instruídas no *Ancien Régime*. Neste filão de idéias, penso que os aprendizes de professores que exercitam e constroem o caminhar na própria caminhada, tendo como conteúdos fundantes os “matriciamentos” do vivido (PERES, 2001), provavelmente forjarão o hábito de alimentar o desejo de sentir e olhar o outro, não como um simples outro, fora de si próprio, mas sobretudo, ver no outro uma possibilidade de construção individual e coletiva de um mundo melhor. Estou referindo-me a um pensar grande, onde professores e alunos podem celebrar aquele conhecimento sacralizado que há muito deixamos para trás. Por sua vez, nesta teia de formação de pessoas, muito mais do que meramente profissional, os alunos também poderão copiar seus mestres sem que eles digam: “Esperem, vou mostrar como se faz...”

O legado arquetipológico dos grandes mestres da humanidade reflete um ensinar, em que o

aprender se dá na participação e na intervenção com e no mundo, tendo como premissa a conquista da harmonização consigo e com o outro, especialmente na perspectiva de um pensar, um sentir e um agir na direção do coletivo e do bem comum.

Na trilha desses saberes pode-se exorcizar os descaminhos que nos impedem um caminhar na direção da verdadeira humanidade. Como, no dizer de Gilbert Durand (1996), *temos a cabeça*

**O docente que for trabalhar com crianças surdas precisará vivenciar, no decurso da sua formação, suas próprias vivências psíquicas, observando seus sonhos, entretidos como o domínio intelectual**

*demasiado pesada, mas as mãos vazias de novas fraternidades* (p.56), Então,

*a mão trabalhadora, a mão animada pelos devaneios do trabalho, engaja-se. Vai impor à matéria pegajosa um devenir de firmeza, segue o esquema temporal das ações*

*que impõem um progresso. De fato, ela só pensa ao comprimir, ao amassar, sendo ativa.* (BACHELARD, 1991, p.116-117)

Portanto, nosso trabalho, nesta pequena/grande tribo, tem de ser o de amassar, o de alargar, comprimindo, com nosso corpo inteiro, as sutilezas e as belezas em que estão envoltos os conhecimentos indiretos que advêm do imaginário. Do que temos de substrato do imaginário antropológico são conseqüências das atitudes da imaginação, que espelha e reflete as formulações, *pari passu* concretizadas nos fazeres de nossos saberes. Assim, também a educação reflete a cultura que produzimos e a forma como somos levados a agir. E nossas produções são conseqüência da materialização de nossa imaginação.

Esta é uma das facetas do imaginário, que nos pode ajudar a entender melhor de que forma nos inserimos no processo de construção do “museu de todas as imagens presentes e passadas”. Neste capital cultural e subjetivo,

a imaginação é uma atividade de reconstrução e instauração do real, de colocação de algo que ultrapassa o meramente visível. O imaginário está imerso de representações simbólicas daquilo que nomeamos como verdadeiro, como real.

O que tratamos de real nada mais é do que a cultura refletida

<sup>1</sup>ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*, 1981. Nesta obra, o autor faz importantes reflexões sobre esse tema.

na educação, que, por sua vez, traduz-se em ações e leituras de suas representações simbólicas, instrumentos dos quais nos apropriamos e que viabilizam a alteração do social que nos circunda. Esta alteração, no entanto, é extremamente complexa, dinâmica e contínua, o que nos leva a conviver com a diversidade cultural. Um meio cultural diverso, por sua vez, é palco de personagens criadores que atuam na sociedade, convivendo com a diversidade cultural e identitária (HALL, 1997).

Uma sala de aula agrega uma diversidade determinada. Também, nas salas de aula de crianças surdas, aparecem diferenças, não somente na expressão dos gestos, mas também dos sentimentos, pois, afinal, estamos falando de pessoas. Nos enganamos, enquanto ouvintes, quando pensamos que elas pulsam no mesmo tom, somente porque são "igualmente" portadoras de surdez. Dentro desse micro movimento social da criança surda, um desejo mais próximo que esse grupo pode alcançar pode ser o de visibilizar a força da expressão presente na gestualidade de um imaginário prenhe de simbolismo, por isso mesmo, detonador de transformações na medida em que pudermos captar os anseios que daí advêm.

Assim, a educação de surdos pode ser promotora de manifestações culturais que se sobreponha às vertentes educacionais vigentes, se tiver como aliados e protagonistas, professores ou professoras que de fato queiram "olhá-los e escutá-los". Enquanto isso, a educação, para pessoas com necessidades especiais, continua a ser pensada; a inclusão dos surdos nas escolas da rede regular também. Mas de que educação e de qual inclusão estamos falando?

Para além de buscar a pro-

fissionalização do docente que trabalha e/ou recebe o surdo na escola regular, simultaneamente, devem ser pensados e viabilizados outros aportes, tão importantes quanto o deste saber-fazer. Portanto, pensar a complexidade, o *entre-saberes* que permeia todas as disciplinas na formação docente, cria a necessidade de rever antigos conceitos, para que eles levem a uma abertura em que, antes, havia fechamento e determinismo, hoje se opera com uma sutura e aproximações.

Na tentativa de "finalizar" para "abrir" outros diálogos, gostaria de dizer, com Gilbert Durand (1988), que todo pensamento é representação que abrange tanto o domínio intelectual quanto o domínio da fantasia, do devaneio, do gesto, tendo o imaginário como o conector nesse campo do *"entre-saber"*. Desse modo, o docente que for trabalhar com crianças surdas (e não somente esse) precisará vivenciar, no decurso da sua formação, suas próprias vivências psíquicas, observando seus sonhos (os regimes noturnos da alma), entretecidos como o domínio intelectual (os regimes diurnos da alma). Somente assim o futuro professor ou professora tomará para si o "elo perdido" dos quatro elementos de Empédocles com significação e inspiração bachelardina, em que as duas forças imaginantes (noturnas e diurnas) poderão atuar simultaneamente.

### Referências Bibliográficas

- ARIÉS, Philippe **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BACHELARD, Gaston **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BACHELARD, Gaston **O Direito de Sonhar**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil SA, 1991.
- BACHELARD, Gaston **A Terra e os devaneios da vontade: Ensaio sobre a imaginação da matéria**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- CAPITONI, Carmem Barbosa **(EU) SENTIR FLOR BONITO CRESCER: Ludicidade e corporeidade com crianças surdas**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho (dissertação de mestrado), 2003, 167 p.
- CASSIRER, Ernest **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- DURAND, Gilbert **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- DURAND, Gilbert **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- MORIN, Edgard **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: Editora da UFRN, 2000.
- PERES, Lúcia Maria Vaz **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma pedagogia simbólica** (tese de doutorado), UFRGS, 1999.
- PERES, Lúcia Maria Vaz **Imagens da infância... A poética da aprendiz de professora**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2002.