



ENSAIOS

essays

DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

AS DIFERENÇAS E AS PESSOAS SURDAS¹

Las diferencias y las personas sordas

Carlos Skliar²

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

O presente ensaio convida a pensar acerca da ideia de uma educação bilíngue voltada às pessoas surdas. Nesse sentido, pergunta se ainda há espaço ou se ainda nos damos espaço para pensar em uma educação bilíngue para surdos sem a absurda pretensão da normalidade, sem o desejo de mesmidade, fora de um debate imobilizador e obsoleto que opõe a língua “dos outros” à língua de “um nós”, para além de um discurso excessivamente jurídico, textual, que aponta todos os seus esforços para a chamada inclusão educativa. Através de uma linguagem que passeia entre o sensível e o literário, o texto provoca a pensar

¹ Parte deste texto foi inicialmente publicado como prefácio para o livro: GARCÍA, Barbara Gerner; KARNOPP, Lodenir Becker (Orgs.). *Change and Promise: Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin American*. Washington: Gallaudet University Press, 2016. Uma versão modificada do mesmo foi também publicada como parte de um capítulo no livro *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc, 2017. A tradução, a partir do texto publicado em *Pedagogías de las diferencias*, foi realizada por Tiago Ribeiro, professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos e Doutorando em Educação pela UNIRIO, com bolsa Capes (PDSE 19/2016) e Rafael de Souza, mestre em Educação pela UNIRIO.

² Pós-doutor em Educação. Investigador principal do Conselho Nacional de Investigações Científicas e Tecnológicas da Argentina (CONICET) e pesquisador da Área de Educação da Faculdade Latinoamericana de Ciências Sociais (FLACSO/ Argentina). Contato: skliar@flacso.org.ar.

o educativo como uma conversação com o outro: “toda pedagogia é uma conversação ou, se pudesse ser ainda mais claro: sem conversação não há pedagogia possível”. Assim, tecendo algumas considerações a respeito do percurso da educação bilíngue para surdos, provoca-nos a pensar a educação de surdos não buscando uma essência impossível de quem são os surdos ou do que é a surdez, mas uma atenção e uma abertura a sentir e estar presente no educativo, voltado, muito mais, para aquilo que fazemos juntos, o que traz consigo o desafio de enxergar o outro, de estar com ele, de ouvir sua língua, receber seus gestos, estar, pensar e talvez sentir juntos. E estar, pensar e sentir juntos significa não abdicar de nossa singularidade, nossa língua, nossa cultura... tampouco esperar que o outro abdique da sua, porque nenhuma educação pode desejar ou implicar na negação da língua do outro.

Palavras-chave: Educação de surdos. Língua. Bilinguismo. Diferença.

RESUMEN

El presente ensayo invita a pensar acerca de la idea de una educación bilingüe dirigida a las personas sordas. En ese sentido, pregunta si aún hay espacio o si todavía nos damos espacio para pensar acerca de una educación bilingüe para sordos sin la absurda pretensión de la normalidad, sin el deseo de mesmidad, más allá de un debate inmovilizador y obsoleto que opone la lengua “de los otros” a la lengua de “uno nosotros” y, también, más allá de un discurso excesivamente jurídico, textual, que apunta todos sus esfuerzos hacia la llamada inclusión educativa. A través de un lenguaje que pasea entre lo sensible y lo literario, el texto provoca pensar al educativo como una conversación con el otro: “Toda pedagogía es una conversación o, si pudiera ser aún más claro: sin conversación no hay pedagogía posible”. Así, haciendo algunas consideraciones acerca del recorrido de la educación bilingüe de los sordos, nos provoca pensar la educación de sordos no buscando una esencia imposible de quienes son los sordos o de lo que es la sordera, sino una atención y una apertura al sentir y a lo educativo, que se centra en aquello que hacemos juntos, lo que trae consigo el desafío de ver al otro, de estar con él, de oír su lengua, recibir sus gestos, estar, pensar y tal vez sentir juntos. Y estar, pensar y sentir juntos significa no abdicar de nuestra singularidad, nuestra lengua, nuestra cultura... tampoco esperar que el otro abdique de la suya, porque ninguna educación puede desear o implicar en la negación de la lengua del otro.

Palabras-clave: Educación de Sordos. Lengua. Bilinguismo. Diferencia.

Há uma questão que, pela insistência da repetição, tornou-se, de certo modo, supérflua, mas encerra todo o dilema de um mundo, este mundo, que ainda em suas proclamações universais de igualdade, equidade e qualidade segue produzindo mais desigualdades, inequidades e reformas pedagógicas de significado duvidoso. E essa questão que pode parecer banal era, é e continua sendo tão concreta como múltipla: há ainda lugar para uma educação dirigida a sujeitos concretos, não abstratos nem universais? Cabe pensar em uma educação específica para surdos? E quais são os recursos específicos, singulares, que fazem com que a educação dos surdos tenha sido e siga sendo um problema tão controverso e cujos processos e resultados se veem envoltos em afirmações, negações, avanços e retrocessos, até tal ponto que se criou uma descontinuidade – no melhor dos casos, uma interrupção, uma brecha, um verdadeiro abismo entre as crianças surdas, a comunidade educativa em geral, as políticas públicas e as instituições dedicadas ao ensino e os adultos surdos?

Para expressá-lo de um modo ainda mais tangível: o que faz com que a educação dos surdos não produza definitiva ou completamente uma certa identidade nas políticas públicas e uma determinada diferença nos sentidos e organização de suas estruturas educativas? E ainda mais: resta margem para pensar em uma educação bilíngue para surdos sem a absurda pretensão e pressão da normalidade, fora de um debate imobilizador e obsoleto que opõe a língua “dos outros” à língua de “um nós”, para além de um discurso excessivamente jurídico, textual, que aponta todos os seus esforços para a chamada inclusão educativa?

Há tantos anos vista e desde que em nossos países foram cimentados os primeiros modelos da educação bilíngue para surdos até a década dos 80 do século XX – particularmente na Venezuela e no Uruguai –, parece incrível que persistam certas ideias e interrogantes que não fazem mais do que transformar a educação para os surdos em uma sorte de geografia dispersa, com núcleos intensos de luminosidade, é verdade, mas também com demasiadas paisagens áridas ou desérticas: de um lado, a confirmação da necessidade de acesso o quanto antes à língua, de outro, os problemas de acesso massivo dos mais novos a um entorno linguístico apropriado;

de uma parte, a consciência da necessidade de uma educação plena, de outra, as imensas dificuldades para implementar uma educação cujo conteúdo seja, ao menos, generoso em seus materiais e símbolos, sem restrições; de um lado, a certeza do papel transcendental que desenvolvem os adultos surdos na educação das crianças, de outro, a insuficiente elaboração de programas formativos que hierarquizam esse vínculo; por uma parte, o discurso elaborado a propósito dos percursos institucionais plenos das pessoas surdas em sua educação, por outra, as magras porcentagens em educação superior, etc.

Deveria estar claro, a julgar por tudo o que se fez até agora, que pensar educativamente a educação dos surdos não pode ser reduzido a um simples problema de otimismo ou pessimismo. Diria, melhor ainda, que se trata de uma questão de políticas públicas ou, para dizer de outro modo, do caráter público de uma política cuja dispersão à medicalização ou patologização da infância e a inclusão genérica das últimas décadas não produziu outra coisa que a atomização das pessoas surdas, como se se tratasse de indivíduos livres à sua própria sorte ou, para ser ainda mais claro, livres a seus próprios recursos – familiares, comunitários, dos vizinhos, regionais, nacionais, etc.

Pois justamente nisso reside a natureza essencial do público, do comum, do que é de todos, mas é também de cada uma e de cada um: que ninguém permaneça abandonado à sua própria sorte, dessa sorte que depende de como nascemos, qual é a nossa família, quais escolas existem em nosso entorno, que governos estão em vigência, que legislação vigente contempla ou não a situação particular de determinadas pessoas.

Bem se sabe que esse tipo de “naturalização” da educação – aquela ideia que ainda insiste em uma espécie de “ordem natural da vida e das coisas” – produziu mais marginalidade nos marginalizados, mais empobrecimento nos empobrecidos, mais exclusão nos excluídos e mais violência nos contextos de violência. O público da política tem de estar orientado a torcer esses rumos que não são produto espontâneo da natureza, porém de um determinado artifício social, econômico, político.

Trata-se, então, de pensar esta questão sob a ideia do público ou não de uma política, de tudo o que foi idealizado e realizado

à luz da exigência de mudar o rumo de uns sujeitos que chegam ao mundo em umas condições que, para este mundo, são, ainda hoje, inesperadas e incompletas. Com efeito, para o conjunto daquelas sociedades que ainda não se decidiram entre a modernidade e o modernismo, que ainda não foram além do excesso de razão jurídica e que insistem em confundir caridade com necessidade ou política pública com assistencialismo e tutoria, segue prevalecendo a imagem de que certos indivíduos são exceções frágeis ou doentes, uma alteridade extraviada que deve ser reconduzida ao caminho da normalidade, para que logo após, depois, mais tarde, possam ser hipotéticos cidadãos plenos.

Em termos gerais, tal promessa redentora não foi cumprida e, quiçá, se há de dizer que é impossível cumpri-la, para além dos supostos argumentos do progresso que governam a ideia educativa em vigência: de acordo com as lógicas imperantes, os valores educativos parecem se sustentar apenas em objetivos tais como a eficácia e a efetividade, a instrução informativa, a capacitação para a empregabilidade, o domínio acrítico das novas tecnologias, a inovação por si mesma, e tudo isso em detrimento do ensino das artes e das ciências, a relação com a interdisciplinaridade, a leitura sem urgências, a escrita literária, o cuidado do mundo, etc.

A promessa é incumprível, pois se sustenta na utopia de uma igualdade final, última, ao término do processo educativo, mas se inicia e continua – consciente ou não disso, responsável ou não – de uma forte série de desigualdades iniciais. E não pode ser cumprida na educação das crianças surdas por uma razão que é simples de compreender e que, por sua vez, envolve um enorme dilema filosófico: para a infância, para qualquer infância, para qualquer criança, toda postergação, todo “depois” é, sempre, tarde demais. A ressonância que esta simples afirmação tem naquilo com o que aqui nos ocupamos é evidente e se desdobra em duas direções que são concomitantes e solidárias.

Vejam os primeiros, a de postergar, a de deixar para depois a aquisição e o uso de uma língua, que não apenas é perigoso e nos faz um alerta do ponto de vista evolutivo, mas, inclusive, criminal, se me permitem o risco considerável de utilizar tamanha expressão. “Criminal” porque suicida ou anestesia a existência

peçoal, transformando-a em um tipo de impedimento não apenas para a posseção da linguagem, porém para tudo aquilo que a linguagem dissemina na vida humana: a invenção, a criatividade, a narração, a ficção, a vida em comunidade – pequena ou ampla, qualquer que seja a comunidade em questão –, a exposição ao mundo, a escrita, a leitura, enfim, o que torna humano ao humano para além dos ideais “humanistas” do século XVIII em diante e seus perturbadores processos de seletividade e seleção.

Esta primeira direção – a postergação do acesso à linguagem – mostra o quanto modificou a polêmica dos implantes cocleares e a inclusão educativa o estado da arte e como foi aberta uma certa discussão maniqueísta a propósito da aquisição da língua das crianças surdas. Para além de quais tenham sido os efeitos e resultados desta dupla forma de compreender a política pública – generalizada em certos casos, porém extremamente reduzida em outros –, podem ser notados ao menos quatro fenômenos desconhecidos e impensáveis até há pouco tempo: cada vez menos crianças surdas utilizam a língua de sinais de seus países, menos adultos surdos participam das comunidades surdas, reduziu-se o encontro cultural e pedagógico entre crianças e adultos surdos e, finalmente, uma boa parte – se não a maioria – das escolas-internato e especiais foi fechada ou teve suas instalações reorientadas à escolarização comum.

Se mensurássemos estas consequências, outra vez, como “naturais”, obscureceríamos ou dissimularíamos uma discussão essencial: o que ocorre com aquelas crianças surdas – cuja quantidade sempre é demasiadamente grande, ainda que não contemos com precisões estatísticas a respeito – que não acessam esta dupla forma de implementação da política educativa – implante mais inclusão –, e que não é mais do que a preparação de condições para uma educação que ainda deve acontecer?

Contudo, não somente: o que ocorre com aquelas crianças e jovens surdos que, ainda que acessando esta forma de política, não podem ser acompanhados nem na necessária reacomodação posterior ao implante coclear, nem no prosseguimento de seu desenvolvimento linguístico, nem podem ser acomodadas pelas didáticas e programas das escolas comuns? Depois vemos como fica? Dependerá de

cada caso? Há uma população surda cujo destino inexorável é o de empobrecer-se educativamente e outra, pelo contrário, o de normalizar-se e ser de algum modo “ouvinte”?

Os interrogantes estão bem claros e deveriam ser sustentados em sua radicalidade e tensão, porque não se trata de uma mera discussão técnica, senão, fundamentalmente, do reflexo de um modo de compreender a posição e exposição ética da educação, isto é: a de uma responsabilidade e umas respostas que não podem nem devem ser postergadas mais.

E é aqui onde a educação bilíngue para surdos volta a se apresentar em toda a sua plenitude e vigência: tal proposta jamais foi restritiva em seus fundamentos senão, isso sim e pelo contrário, surge como uma tentativa séria de ampliar e enriquecer os contextos de acesso à língua – para além das controvérsias reinantes entre a língua de sinais e as modalidades orais e/ou escritas da segunda língua – e de pensar em um projeto educativo em plenitude.

Tal forma de entender o processo educativo, começando pela própria língua, foi o modo como o público tornou-se político e a “má sorte” converteu-se em “boa sorte”, oferecendo a milhares de crianças surdas a possibilidade de entrar no mundo e permanecer nele, com suas singularidades, sem a necessidade de serem narrados pelos especialistas, nem de identificar a si mesmas como incapazes, doentes, débeis, deficientes.

Continuemos, então, com o segundo dos desdobramentos da promessa não cumprida ou incumprível, que apresentarei da seguinte maneira: toda pedagogia assume a forma de uma conversação a propósito do que fazer com o mundo e do que fazer conosco e com os demais no mundo. Dizendo de um modo mais direto: toda pedagogia é uma conversação ou, se pudesse ser mais claro ainda: sem conversação não há pedagogia possível.

De fato, um dos sintomas mais irritantes na educação de surdos tem sido, desde tempos imemoriáveis, a absoluta falta de conversação nos espaços escolares, a impossibilidade de ensino se não era precedido pelo domínio de uma língua, esse defeito atribuído injustamente às crianças surdas. A educação bilíngue veio pôr um ponto final nesta situação irritante e estendeu as pontes necessárias para que a situação fosse revertida: nesse sentido, na

formação de professoras e professores foi compreendida como pré-requisito a aprendizagem da língua de sinais; criaram-se programas de formação para intérpretes nas salas de aula e a presença de adultos surdos aumentou consideravelmente, às vezes como meros auxiliares e, outras vezes, como figuras educativas de fato. Assim, as escolas para surdos que se desprendiam do modo clínico e que abandonavam sua obstinação pelo uso excludente da língua oral foram descobrindo que, por trás das controvérsias das línguas, existia a necessidade impostergável do ensino.

A questão acerca do destino de uma educação bilíngue para os surdos se mantém, de todo modo, tensa e inalterável, preocupada eticamente com a história de uma comunidade linguística e seu presente e pela existência de sujeitos concretos que, como tantos outros, não podem nem devem ser abandonados à própria sorte.