

Estudos Surdos II

RONICE MÜLLER DE QUADROS
e
GLADIS PERLIN
(ORGANIZADORAS)

Estudos Surdos II

 SÉRIE PESQUISAS

Ana Regina e Souza Campello
Carolina Hessel Silveira
Flaviane Reis
Franklin Ferreira Rezende Junior
Karin Lilian Ströbel
Mara Massutti
Mariângela Estelita
Patrícia Luiza Ferreira Pinto
Patrícia Marcondes Amaral da Cunha
Rodrigo Rosso Marques
Ronice Müller de Quadros



© 2007 by Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin

Todos os direitos desta edição reservados à
EDITORA ARARA AZUL LTDA.
Rua das Acácias, 20 – Condomínio Vale da União
Araras – Petrópolis – RJ – CEP: 25725-040
Tel.: (24) 2225-8397
www.editora-arara-azul.com.br

Capa e projeto gráfico
Fatima Agra

Foto de capa
Cristina Matthiesen
Em releitura da escultura “A Catedral” (1908) de Auguste Rodin.

Editoração Eletrônica
FA Editoração

Revisão
Clélia Regina Ramos
Ronice Müller de Quadros
Regina Laginestra

Apoio



E85

Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). – Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

267 p. : 21cm – (Série Pesquisas)
ISBN 978-85-89002-21-9

1. Surdos – Meios de comunicação. 2. Surdos – Educação. 3. Língua de sinais. I. Quadros, Ronice Müller de & Perlin, Gladis. II. Série.

CDD 371.912

Aos pesquisadores surdos brasileiros que conseguiram legitimar a perspectiva dos próprios surdos... precursores das lutas pelo reconhecimento da sua língua, da sua cultura e do seu povo.

Sumário

Prefácio	9
Capítulo 1	18
HISTÓRIA DOS SURDOS: REPRESENTAÇÕES “MASCARADAS” DAS IDENTIDADES SURDAS	
Karin Lilian Ströbel	
Capítulo 2	38
CENAS DO ATENDIMENTO ESPECIAL NUMA ESCOLA BILÍNGÜE: OS DISCURSOS SOBRE A SURDEZ E A PRODUÇÃO DE REDES DE SABER-PODER	
Patrícia Marcondes Amaral da Cunha	
Capítulo 3	86
PROFESSORES SURDOS: IDENTIFICAÇÃO OU <i>MODELO?</i>	
Flaviane Reis	
Capítulo 4	100
PEDAGOGIA VISUAL / SINAL NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS	
Ana Regina e Souza Campello	

Capítulo 5	132
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIÁLOGO SOBRE A EDUCAÇÃO E O ALUNO SURDO	
Rodrigo Rosso Marques	
Capítulo 6	150
O CURRÍCULO DE LÍNGUA DE SINAIS E OS PROFESSORES SURDOS: PODER, IDENTIDADE E CULTURA SURDA	
Carolina Hessel Silveira	
Capítulo 7	190
OS SURDOS NOS RASTROS DA SUA INTELECTUALIDADE ESPECÍFICA	
Franklin Ferreira Rezende Junior e Patrícia Luiza Ferreira Pinto	
Capítulo 8	212
ESCRITA DAS LÍNGUAS DE SINAIS	
Mariângela Estelita	
Capítulo 9	238
CODAs BRASILEIROS: LIBRAS E PORTUGUÊS EM ZONAS DE CONTATO	
Ronice Müller de Quadros e Mara Massutti	



Prefácio

Nós surdos somos...

I

... aquele grupo que Bauman¹ denomina de *párias da sociedade*. O que nos levou a ser classificados como isto, se estamos bem vestidos, comemos em restaurantes de classe e transitamos em qualquer ambiente como qualquer grupo, simplesmente a chamada normalidade? Ser normal² é tão importante, mas tão importante mesmo, que não se consegue entender até que ponto vai seu significado.

Hoje os párias, os não-normais não irão para quaisquer países como nos tempos da colonialidade em que o rei determinava a criação de novas cidades e os deficientes eram jogados pelos despenhadeiros, por representarem um peso para a sociedade. A temporalidade daqueles feitos incautos mudou. Ficamos entre os homens e mulheres, pois assim a vida é possível. Acontece que “estamos integrados”, como querem alguns e “não integrados”, como falam outros.

A identidade dos surdos sobrevive a uma forma de incerteza constante. Uma narrativa captada ao acaso nos corredores de uma

¹ BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

² Ser normal segue uma norma. Mas ser normal para o surdo significaria ser surdo, ser autenticamente surdo.

universidade, das mais importantes de nosso país, que não esconde nas vozes de uns e de outros o que a “maioria social” pensa sobre o surdo: *“Em primeiro lugar, para mim que até o presente momento não havia tido contato com ninguém que tivesse deficiência auditiva, é difícil pensar no surdo, a primeira vez, como um grupo cultural à parte.”* Isto assombra! Nesse sentido, representamos nossa identidade mesmo na contradição do que ela representa. Somos um grupo cultural à parte.

Notadamente, não existem trilhas óbvias para retornarmos ao quadro das identidades daqueles que se consideram normais. A nossa trilha perfaz nos identificarmos enquanto surdos, enquanto aqueles com marcas de diferença cultural. Não nos importa que nos marquem como refugos, como excluídos, como anormais. Importa-nos quem somos, o que somos e como somos. A diferença será sempre diferença. Não tentem colocar todos os capitais do mundo para declarar-nos diversos porque não é isso que estamos significando. Continuamos a ser diferentes em nossas formas. Continuamos a nos identificar como surdos. Continuamos a dizer que somos normais com nossa língua de sinais, com o nosso jeito de ser surdos.

Nossas posições de resistência, como referem nossas nostalgias, têm de reivindicar isenção à regra universal das identidades. Temos de seguir resistindo ou nos encontraremos em campos que nos obrigam a perecer. Daí então, simplesmente surdos, com os direitos³ que nossas representações estão exigindo.

³ A UNESCO já tem prontos os direitos humanos de minorias lingüísticas, ou seja, inventados enquanto minoria lingüística, temos direitos enquanto sujeitos surdos. Este também se constitui em tema no **Encontro Mundial dos Surdos** realizado em Barcelona, Espanha, 2007.



II

..... então um grupo cultural à parte. Um grupo que realmente investe na decisão de ser diferente. De transformar o anormal em normal no cotidiano da vida. É um jogo perverso que se instaura. Jogo entre o que é nossa invenção e o que inventaram sobre nós. Porque jogo inventado? É próprio do modernismo criar uma alteridade para o outro e obrigá-lo a segui-la. Neste ponto, a universalização e a historicização se confrontam num afrontamento em que riscos estão presentes num movimento sinuoso que envolve.

Grupo cultural que hoje prossegue e atinge novos ápices passa a carecer novos escalões onde se arquivam os artefatos da cultura e se fortalecem e unem as raízes culturais que a história sepultou.

Hoje, saídos dos esconderijos, das sepulturas, liberados para a cidadania do *nós*, estamos em movimento. Certas facetas do mundo contemporâneo nos remetem a olhares diferentes em diferentes sentidos.

11



III

.... cultura. Deixamos à margem o princípio universal e colocamos a ênfase de nossa cultura como necessária à nossa sobrevivência. É nosso princípio, a nossa nostalgia mais imensa e obstinada: a qualidade de vida, de comunicação, da diferença, que nos considerem sujeitos culturais e não nos considerem deficientes. Surgem aí os pontos de referências culturais, diferença de ser diante dos não-surdos que se propaga pelos artefatos culturais: nossos líderes surdos, a língua de sinais, a escrita de sinais, história, pedagogia, didática, literatura, artes, etc.

Então, se aludimos ao desenvolvimento sustentável enquanto cultura surda, estamos nos referindo a um paradigma que atualmente

visa pontos de busca de esforço crescente da presença pedagógica em todos aspectos culturais que trazemos presente. Porque nossa acirrada ênfase cultural na diferença? Terry Eagleton⁴ analisa a cultura como uma questão de auto-superação e ao mesmo tempo de auto-realização. O autor cita que “se a cultura celebra o eu na diferença, também o disciplina estética e essencialmente”. A cultura, nesse sentido, une nossas moldagens como povo surdo. Assim, a teoria cultural deveria estar se voltando para questões tão importantes do povo surdo, sobre os contornos éticos, morais sustentados e politicamente dominados por uma “administração” arbitrária de alguns não-surdos envolvendo questões de direitos humanos.

IV

12  ... os diferentes dos não-surdos, dos surdos implantados ou dos deficientes auditivos. A estes grupos não interessa nossas lutas, elas lhes dizem de outras paragens sem interesse, sem encanto. A nós isto é importante. Compreendemos os choques culturais. Conhecemos de norte a sul as necessidades destes outros grupos, nós as recomendamos e damos a eles os exemplos de nossas resistências para que prossigam nas suas conquistas. E os informamos de nossas lutas não acabadas....

Os estilos de nossos escritores afirmam certas verdades e as defendem de possíveis ataques. O que importa nestes escritos é que eles têm muito a dizer sobre nossas identidades diferentes em diferentes momentos e que aludem nossos interesses sem se importarem com a “tutorização” da linguagem e a falsidade de alguns discursos que nos mantém na deficiência.

⁴ EAGLETON, Terry. *A idéia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

Esta informação delinea ainda mais a preocupação da pesquisa nos Estudos Surdos. O que toma conhecimento de uma porção da realidade da diferença tem acesso direto pela experiência. Diferem os problemas vivenciados e registrados por estes grupos e são sofridos e enfrentados de maneira diferente. Tivemos nossos naufrágios na história, dificilmente alguns de nós viemos a tona. A história nos colocou todos como párias sociais, como deserdados e toda sorte de estereótipos, menos valias nos colocaram todos com os mesmos caracteres, todos não constantes dos espaços de desenvolvimento do país, apesar da visibilidade de nossas diferenças.

O triste espaço da deficiência foi o alibi para nos mantermos “baixas do progresso”. Usurparam nossa diferença e disso sequer poderíamos sair pelos cadeados colocados aqui e ali.

V

..... mártires destas jornadas pela diferença, poucos de nós conseguimos pular para dentro do veículo do progresso e com afinco trazer para as páginas de espaços acadêmicos novas posições, novos achados científicos longe daquelas palavras que sustentam a farsa sobre nós e que impõem a dita anormalidade.

Gladis Perlin

Enfim, uma forma de prefaciar Estudos Surdos II...

Estudos Surdos II dá seqüência à Série Pesquisas publicada pela Editora Arara Azul em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, com financiamento da CAPES/PROESP. A proposta da Série Pesquisas em Estudos Surdos visa socializar as pesquisas nesse campo de investigação. Pesquisadores surdos, professores,



mestres e doutores, bem como pesquisadores não-surdos estão produzindo investigações para irmos além das discussões que focam no Português escrito dos surdos, tema de longa data nessa área. Os estudos trazidos nessa Série nos trazem questões relacionadas com os saberes e os poderes que permeiam a educação de surdos no Brasil.

Os autores de Estudos Surdos II colocam que há algo necessário para ser vivido na cultura. Seguem com paixão falando sobre as novidades que situam os surdos enquanto povo na diferença. Eles escrevem sobre o ser intelectual surdo, ser surdo, ser professor surdo, o currículo de língua de sinais na perspectiva surda. As pesquisas relatadas resultam de lutas conquistadas após estranhamentos e forte impacto cultural, vividas na experiência.

14



Karin Lilian Ströbel transita pela história cultural. Seu artigo analisa as identidades e representações dos surdos produzidas na história e estabelece relações entre os discursos de povos não-surdos e os discursos do povo surdo. Ela discute o “jogo de espelhos” existente nas representações do surdo que forma redes de poderes de ambos os lados. Refere-se às vidas e experiências de alguns dos sujeitos surdos que se destacam na história cultural, vestígios históricos que não são visibilizados pela sociedade. Sujeitos conhecidos através de vários discursos, fatos que marcaram a história da humanidade nada referem à invenção de surdos. Faz uma reflexão sobre o porquê e como se dá esta representação da identidade surda dos discursos oficiais, tais como os registros históricos em vários livros, enciclopédias, jornais, artigos.

Patrícia Marcondes Amaral da Cunha nos brinda com análises dos discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder das professoras de uma escola bilíngüe (Língua Brasileira de Sinais

e Língua Portuguesa) em relação à inclusão de crianças surdas associadas com outras deficiências (chamadas de “múltiplas”). As análises que resultam de sua pesquisa de mestrado trazem elementos que nos levam a desconstruir a perversidade que se constitui na relação com o outro pautada em relações de saber-poder: entre o ser surdo e o múltiplo a partir da Língua de Sinais. Por outro lado, como que o ser surdo múltiplo pode passar a se constituir enquanto ser surdo nesses espaços ditos “inclusivos”?

Flaviane Reis escreve sobre o ambiente da vida contemporânea e a relação professor surdo e alunos surdos na escola. Reflete sobre alguns conceitos impostos a essa relação – como se fossem “confiados”, sem uma prévia análise da complexidade de seus significados. Propõe que é preciso desconstruir a visão do professor surdo enquanto *modelo*, bem como repensar os conceitos que provocam, de certa forma, crises de representação. A autora compartilha sua pesquisa desenvolvida durante o mestrado, em que realizou uma análise acerca do processo identificatório estabelecido na relação ensino-aprendizagem entre professor surdo e alunos surdos, observando a importância desse processo para a construção dos conhecimentos no espaço escolar.

Ana Regina de Souza Campello nos traz um capítulo sobre a Pedagogia Visual/Sinal. Ela apresenta algumas considerações sobre esta diferente pedagogia visual e sua presença na educação de surdos. Brinda-nos com alguns exemplos desta pedagogia usada em sala de aula, oferecendo uma tradução dessa pedagogia.

Rodrigo Rosso Marques está escrevendo sobre as suas experiências com Jovens e Adultos. Ele propõe um diálogo entre educação e cultura. Para ele, a educação das pessoas surdas vem evoluindo constantemente e evidencia uma situação problemática. “O que e como ensinar às pessoas surdas?”, uma questão que atormenta



os educadores não-surdos. Neste espaço, o autor expõe algumas questões sobre a educação, bem como sobre os sujeitos que lidam com ela.

Carolina Hessel Silveira propõe uma constante e atual reflexão sobre o currículo da Língua de Sinais em escolas de surdos. A autora faz uma síntese de alguns tópicos da prática educacional, focalizando no cotidiano do ensino da Língua de Sinais na sala de aula. A partir de entrevistas com professores surdos, Carolina traz elementos que fazem parte da atividade pedagógica desses professores. A identidade surda, as políticas surdas, a história dos surdos, aspectos da cultura surda fazem parte das práticas pedagógicas, embora não sejam explicitadas nos currículos. A autora observa que os currículos precisam ser desconstruídos e construídos em uma perspectiva surda. Ela observa que o currículo necessita ser conectado com políticas surdas, se refletindo na maior presença de professores surdos nas escolas para surdos. Consta que, de maneira geral, os professores surdos enfatizam a importância do ensino de Língua de Sinais para os alunos surdos representarem sua diferença.

Franklin Ferreira Rezende Junior e *Patrícia Luiza Ferreira Pinto* se apresentam como um casal surdo, que se inquieta com a experiência de serem surdos. Eles escrevem sobre *os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica*. Para eles, não importa tematizar a surdez. Eles querem reforçar, segundo compreendem, aquilo que evita a subalternização do sujeito surdo, querem trazer para as páginas do artigo o “ser” sujeito surdo, como criança, jovem, adolescente e velho, na diferença. Para os autores, o sujeito surdo está nos seus espaços, nos seus territórios, nos seus locais, na imensidão destes ambientes, na contestação, nos debates..



Mariângela Estelita considera o que sempre de novo premia nossa Língua de Sinais com falta de escrita. Seu artigo sobre a ELiS (Escrita das Línguas de Sinais), um sistema de escrita de estrutura alfabética – ou seja, baseado na representação de fonemas/quiremas – foi criado pela própria autora com intenção de tornar a forma escrita parte da vida cotidiana de usuários de línguas de sinais. A autora não se detém apenas em contextualizá-la, mas traz seus primeiros momentos de criação, apresentando o estado atual dessa criação. É um texto que causa impacto, pois a Língua de Sinais passa a ocupar espaços de pesquisa, sendo reconhecida sua inegável diferença.

Ronice Müller de Quadros e Mara Massutti trazem elementos sobre os filhos ouvintes de pais surdos, identificados como CODAs. As autoras fazem uma reflexão sobre as zonas de contato entre a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa, zonas estas que vão muito além das línguas, zonas fronteiriças que invadem os espaços de uma ou de outra, zonas que se entrecruzam. Esse texto traz questões relevantes para se pensar sobre a diferença do ser surdo e serve, também, como algo a ser dito para os próprios pais surdos que, na maioria das vezes, têm filhos ouvintes. A experiência trazida pelas autoras oferece elementos para se pensar sobre as zonas de contato e sobre as formas possíveis das relações entre e nas culturas. De uma perspectiva surda e ouvinte, os relatos de um CODA trazem elementos que podem ser olhados entre lugares e nos lugares.

Assim, então, encerra-se o segundo volume da Série Pesquisas: Estudos Surdos, tendo a contribuição de vários pesquisadores surdos como autores da própria história, autores das pesquisas surdas, autores do seu próprio ser.

Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin





Capítulo I

História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas

KARIN LILIAN STRÖBEL*

Nós éramos chamados de surdos-mudos, mudos, objetos de piedade, surdos e estúpidos, dos semimudos, objetos de uso e agora, ouvidos danificados. Nós éramos descritos como “um dos filhos dos homens mal compreendidos entre os filhos do homem”

Alguns de nós são surdos e alguns de nós são Surdos. Alguns de nós usamos a Língua de Sinais Americana e alguns de nós não.

A nossa presença não é revelada e a maior parte da história é desconhecida.

Esta é a história americana... Através dos “olhos” surdos¹.

Jack R. Gannon

* Doutoranda em educação da UFSC.

¹ Traduzido do inglês pela doutoranda Ana Regina e Souza Campello.

Este artigo analisa as identidades e representações do surdo produzidas na história de surdos e estabelece relações entre os discursos ouvintistas² e os discursos do povo surdo³.

Existe um tipo de “jogo de espelhos” nas representações do surdo que forma redes de forças e estratégias de poderes de ambos os lados, e se refere às práticas dos sujeitos famosos, sobre as suas percepções cotidianas nos vestígios históricos da sociedade, envolvendo identidades surdas camufladas, isto é, mascaradas.

Estes seres famosos são sujeitos conhecidos através de vários discursos oficiais por meio de feitos que marcaram a história da humanidade, por exemplo, a invenção da luz, em performances nos cinemas e televisões, participação na política e outros. No entanto, estes registros nada referem a respeito de que estes mesmos famosos são surdos.

Faço uma reflexão sobre o porquê e de como se dá esta representação exonerada e disfarçada da identidade surda dos discursos oficiais, tais como os registros históricos em vários livros, enci-

² Ouvintista: segundo SKLIAR, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. (1998, p 15)

³ Povo surdo: Conjunto de sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, tais como a cultura surda, usam a língua de sinais, têm costumes e interesses semelhantes, histórias e tradições comuns e qualquer outro laço compartilhado. (STRÖBEL, 2006, p.6)



clopédias, jornais, artigos, etc, nas atividades e vidas de sujeitos famosos no seu cotidiano.

As representações sociais, de modo geral, analisam a forma discursiva da linguagem na qual se estimulam as identidades imaginárias, isto é, sendo concebidos como seres ouvintes⁴, em uma dimensão histórica, no contexto agradável e aceitável para a sociedade.

Sobre a representação, PESAVENTO diz:

A força das representações se dá não pelo seu valor de verdade, ou seja, o da correspondência dos discursos e das imagens com o real, mesmo que a representação comporte a exibição de elementos evocadores e miméticos. Tal pressuposto implica eliminar do campo de análise a tradicional clivagem entre real e não-real, uma vez que a representação tem a capacidade de se substituir à realidade que representa, construindo o mundo paralelo de sinais no qual as pessoas vivem. (2005, p.41)

Nas representações diferenciadas acerca de surdos que se destacaram e tiveram influências ao longo da história, cada sujeito surdo torna-se participante obrigatório em uma competição que vai determinar se vai ser estereotipado ou não, porque se não “falar” ou “ouvir” como o esperado pela sociedade, poderá ser definido como possuidor de uma incapacidade ou de incompetência, como explica Grigorenko (apud STERNBERG e GRI-

⁴ “ouvinte”: palavra muito usada pelo povo surdo para designar aqueles que não são surdos.



GORENKO): “Rotular alguém como possuidor de uma aptidão ou de dificuldade de aprendizagem é o resultado de uma interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele vive” (2003, p.16).

LANE (1992) comenta que o povo ouvinte, quando questiona “quem são os surdos”, levanta algumas suposições sobre as representações dos mesmos através de leituras restringidas sobre o mundo de surdos. Não tendo onde se basear, podem ocorrer algumas suposições distorcidas e errôneas. Também explica WRIGLEY “(...) Se usarmos o modelo médico do corpo, herdado do século XIX, a surdez é comumente vista como uma simples ‘condição’” (1996, p.11).

(...) na realidade, os membros da comunidade dos surdos americanos não são tipicamente isolados, incomunicáveis, desprovidos de inteligência, não tem comportamentos de criança, nem são necessitados, não lhes falta “nada”, ao contrário do que poderíamos imaginar. Então porque razão pensamos que lhes falta tudo? Estes pensamentos incorretos surgem do nosso egocentrismo. Ao imaginar como é a surdez, eu imagino o meu mundo sem som – um pensamento aterrorizador e que se ajusta razoavelmente ao estereótipo que projetamos para os membros da comunidade dos surdos (...). (LANE, 1992, p.26)

A sociedade não conhece nada sobre povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratam-nos de forma paternal, como “coitadinhos”, “que pena”, ou lida como se tivessem “uma doença contagiosa” ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento. Faço menção de um acontecimento na infância de uma surda:



Os meus colegas não me aceitavam porque tinham receio que a surdez pegasse como uma doença contagiosa, eles tinham medo de falar comigo, achando que eu não iria compreender, sempre que estava na fila por ordem de chegada, às vezes a primeira, por morar próximo à escola, eles me puxavam pelos meus longos cabelos negros que estavam trançados como uma índia, me arrastavam e colocavam como última da fila; sem entender muito bem, eu aceitava as imposições. (VILHALVA, 2001, p.19)

O povo ouvinte, por falta de acesso a informações, nomeia erroneamente as representações de surdos, como relata a experiência de Carol⁵, surda:

22



Como acontece com muita gente hoje em dia, ao se depararem com um surdo, ficam com impressão de sermos diferentes delas. Pois elas não conhecem profundamente os surdos, como também nunca tiveram oportunidade para trocarem umas palavrinhas com os surdos, por isso que na primeira vez que nos vêem, precipitam-se tomando-nos por estranhos, tratando-nos de outro modo (...), digo que tive um pouco dessa culpa, porque em vez de reagir, deixei que eles me tomassem por estranha (...) se não fosse por isto, não teria tomado conhecimento das palavras: “preconceito” e “marginalização”, nem mesmo das dificuldades que nós surdos passamos no dia-a-dia. (STRÖBEL, 2006, p.34)

⁵ Nome fictício para proteger a privacidade da pessoa.

De acordo com LANE “(...) porque a linguagem e a inteligência estão muito interligadas, quando tentamos classificar uma pessoa (...), a surdez surge como deficiência do intelecto. (..) O “mudo” do “surdo e mudo” surge não só para fazer referência à mudez, como também à fraqueza da mente”. (1992, p.24).

Temos as variações de representações no decorrer de história de surdos e ao lado destas representações, baseadas nos discursos ouvintistas, encontramos os vários estereótipos negativos acerca de surdos, tais como o mudo, deficiente, anormal, doente e outros.

Talvez, a mais “sofrida” de todas as representações no decorrer da história dos surdos é a de “modelar” os surdos a partir das representações ouvintes. WRIGLEY reflete sobre esta afirmação: “(...) para o oralista, convencionalização tem o objetivo mais amplo: as crianças surdas “passarão” por ouvintes, tornando-se assim “aceitáveis” como pessoas que parecem ouvir” (1996, p.47). Esta representação ouvintista ainda está presente atualmente, muitas vezes a sociedade quer que os surdos sejam “curados”, direcionando-os para a ilusão da esperança da “normalização”.

Relata a surda LABORIT:

O ortofonista nos havia dito para não nos inquietarmos porque você iria falar. Deu-nos uma esperança. Com reeducação e os aparelhos auditivos, você se tornaria uma ouvinte. Atrasada, certamente, mas você chegaria lá. Esperávamos também, mas era completamente ilógico que você um dia fosse, por fim, escutar. Como uma mágica. Era tão difícil aceitar que você havia nascido em um mundo diferente do nosso. (1994, p.24)



Voltando a Wrigley, ele explica que a política ouvintista predominou historicamente dentro do modelo clínico e demonstra as táticas de caráter reparador e corretivo da surdez, considerado-a como defeito e doença, sendo necessários tratamentos para “normalizá-la”:

(...) surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada...; e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis. (WRI-
GLE, 1996, p.71)



MOSCOVICI analisa a representação social como uma “formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso” (1978, p. 24). Para este autor, as “representações sociais” se formam principalmente quando as pessoas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação de massa e à herança histórico-cultural da sociedade.

A trajetória histórica dos surdos faz referência a atendimentos sobre como as representações dos surdos seguem um padrão por parte dos educadores, médicos, fonoaudiólogos, entre outros, que atuam com estes sujeitos.

Como diz PERLIN, em sua tese de doutorado,

(...) discurso constituído tem sua historicidade, teve seus inícios diretamente com os profissionais que trabalharam diretamente com os surdos. Os profissionais se apresentaram em campos distintos: escola e clínica. As representações para os surdos na escola e na clínica foram produzidas em articulações discursivas que os representam, nomeiam, definem, limitam, explicam, normalizam e mesmo alteram sua identidade. (2003, pg 38)

Neste discurso, o sujeito surdo, para estar bem integrado à sociedade, deveria aprender a falar, porque somente assim poderia viver “normalmente”. Se não conseguir, é considerado “desvio”, como ressalta LOPES:

Os movimentos de educar e de normalizar as pessoas surdas eram feitos pela escola deslocando da representação de invalidez as alunas surdas para uma outra representação que trazia rupturas para o projeto definido pela modernidade de lugares destinados às diferenças tidas como problemáticas. (2004, p.41)

Com isto, brotou a necessidade de aperfeiçoar a “qualidade de vida” dos sujeitos surdos, realçada pelos princípios que norteiam a inclusão e a “normalização” e pela evolução do conceito de promoção de saúde. Por exemplo, estimular para que os sujeitos surdos aprendam a falar e a ouvir, fazendo com que aparentem ser “ouvintes”, isto é, usarem identidade mascarada de “ouvintes”, tendo a surdez fingida ou negada. Cito o exemplo do famoso inventor do telefone, Alexander Graham Bell, cuja mãe



e sua esposa eram surdas. Segundo SACKS(1990), elas tinham a identidade da surdez negada.

Sabe-se que, de modo geral, a representação social respinga a aversão ou vem de forma “paternalista” sobre quem é “deficiente”. Houve um tempo em que o sujeito surdo era tratado como um ser “doente” ou “anormal” e “defeituoso” (LANE: 1990, p. 479).

LANE esclarece, a respeito das representações dos surdos, que a surdez não é um privilégio para a sociedade, porque os surdos não podem apreciar músicas, nem participar de uma conversa, não ouvem anúncios ou utilizam o telefone; “o sujeito surdo anda à toa, parece que está numa redoma; existe uma barreira entre nós, por isto o surdo está isolado” (1992, p.23).

Esta visão ouvintista incapacita o sujeito surdo e não respeita a sua língua de sinais e sua cultura. A falta de audição tem um impacto enorme para a comunidade ouvinte, que estereotipa os surdos como “deficientes”, pois a fala e audição desempenham o papel de destaque na vida “normal” desta sociedade.

De acordo com SKLIAR, a prática ouvintista se traduz por: “(...), é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (1998, p.15).

O que é ser diferente? Não seria igual ou não gostar das mesmas coisas? Com isto, muitas vezes os sujeitos surdos ficam com vergonha de suas identidades surdas na sociedade e têm medo de contar a alguém para não prejudicar a si próprios, pois não querem ser vistos como “doentes” ou “anormais”.

O pesquisador surdo MIRANDA (2001, p.23) adverte quanto à identidade surda: “Ela é ameaçada constantemente pelo “outro”. Este outro pode se referir aos surdos que optaram pela



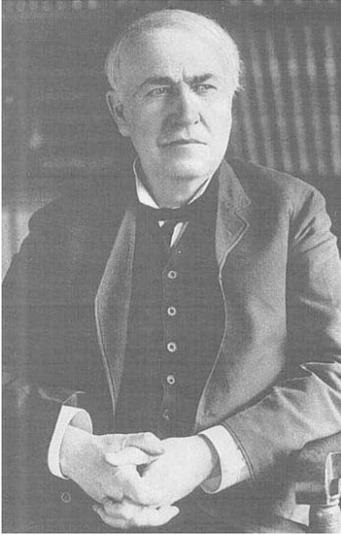
representação da identidade ouvinte. Esta política de representação geralmente terá uma incidência negativa”.

Então, se um sujeito surdo se sobressai e excepcionalmente aprendeu a falar e a ler os lábios, isto faz muita diferença na representação social. De fato, quanto mais insistem em colocar “máscaras” nas suas identidades e quanto mais manifestações de que para os surdos é importante falar para serem aceitos na sociedade, mais eles ficam nas próprias sombras, com medos, angústias e ansiedades. As opressões das práticas ouvintistas são comuns na história passada e presente para o povo surdo.

Cito alguns exemplos de identidade mascarada: o inventor da luz elétrica, Thomas Edison, era mau aluno na escola, pouco assíduo e desinteressado. Saiu da escola e foi alfabetizado pela mãe. Aos 12 anos, vendia jornais, livros e foi telegrafista numa ferrovia. Aos 31 anos, propôs a si mesmo o desafio de obter luz a partir da energia elétrica. Procurei em muitas enciclopédias, artigos, revistas e, na maioria dessas referências bibliográficas, nem citam que ele era surdo. Por que não? Será que, para a sociedade, é difícil conceber que um sujeito surdo possa ser um gênio a ponto de inventar a luz elétrica?

Durante a infância, Thomas Edison teve uma série de infecções de ouvido que não foram propriamente tratadas. Pelo menos em uma delas, houve a retenção de fluido no ouvido médio. Artrite também foi mencionada como causa. Além disso, ele teve escarlatina. É mais provável que a verdadeira causa da deficiência auditiva de Thomas Edison seja uma das explicações médicas. Mas, seja lá qual for a razão, ele uma vez disse: “Eu não ouço o canto de um pássaro desde que tinha treze anos”. (Acessado: 16/10/2006, <http://www.workersforjesus.com/dfi/785por.htm>)





THOMAS ALVA EDISON

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Edison



Gastão de Orléans, o Conde d'Eu, era um nobre nascido na França e, por ser francês e ter direito a ocupar o trono na condição de príncipe consorte, tornou-se um dos fortes motivos da deposição de D. Pedro II e da proclamação da República do Brasil. Conde d'Eu casou-se com a Princesa Isabel, herdeira do trono de Pedro II, adotou a nacionalidade brasileira e ambos se empenharam na abolição do regime escravagista.

Será que o imperador D. Pedro II⁶ se interessou na educação de surdos devido ao seu genro, o príncipe Gastão de Orléans, marido de sua segunda filha a Princesa Isabel, ser surdo? No entanto, em muitas enciclopédias e artigos, nada consta sobre sua

⁶ “O Eduard Huet (1822- 1882) o sujeito surdo com conhecimentos de metodologia de ensino aos surdos em Paris, no ano de 1855 chega ao Brasil sob convite do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para sujeitos surdos no Rio de Janeiro.” (STRÖBEL, 2006, p.89)

surdez, embora esteja confirmado em um livro⁷ de biografia da vida de Princesa Isabel.



GASTÃO DE ORLÉANS, O CONDE D'EU
Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/
Conde_d'Eu](http://pt.wikipedia.org/wiki/Conde_d'Eu)

Outra figura famosa que a sociedade não sabe que é surdo é Lou Ferrigno, fisiculturista e ator que ficou mundialmente famoso por participar da série de televisão “O incrível Hulk”. Consta que

(...) teve uma grave infecção auditiva na infância, causando a perda de 85% da audição. Tal problema foi descoberto apenas aos 3 anos de idade (acessado 16/10/2006, [http://
pt.wikipedia.org/wiki/Lou_Ferrigno](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lou_Ferrigno))

⁷ “*Isabel, a Redentora dos Escravos*”, de autoria de Robert Daibert Junior, EDUSC: 2004.



LOU FERRIGNO

Fonte: http://www.omelete.com.br/tv/artigos/base_para_artigos.asp?artigo=107



LOU FERRIGNO

Fonte: <http://www1.uol.com.br/diversao/noticias/ult100u593.shl>

O povo surdo tem a cultura surda, que é representada pelo seu mundo visual. No entanto, a sociedade em geral não a conhece e por isso nada deve ser dito sobre ela. Para representação social precisamos nos submeter à cultura do colonizador, neste caso a cultura ouvinte, na forma de como ela é. Segundo a sociedade colonizadora, nascemos num mundo que já existia antes de deparar com a existência de povo surdo, e deste modo, devemos nos adaptar a este mundo e aprender com ele. Esse mundo coloniza-

dor sobreviverá com a nossa estadia, sendo só permitido ao povo surdo o esforço na tentativa de se igualar aos colonizadores, isto é, aos sujeitos ouvintes, procurando agradar a sociedade usando as identidades mascaradas.

A representação está associada à identidade pessoal de cada sujeito, assim como afirma SILVA: “(...) a representação concentra-se em sua expressão material como ‘significante’: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. (...) as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação.” (2000-a, p.97).

A aceitação do termo surdo como mais apropriado (...) representa também uma tentativa de minimizar o processo de estigmatização dessas pessoas, (...) através do qual a audiência reduz o indivíduo ao atributo gerador do descrédito social. A expressão surdo, como vem sendo empregada, tem favorecido identificar a pessoa como diferente, sendo esta diferença particularizada por ser decisiva para o desempenho. (DORZIAT, 2002, p.2)

SILVA afirma que a identidade e a diferença estão estreitamente conectadas aos sistemas de significação no qual é um significado cultural e socialmente atribuído. A identidade e a diferença estão estreitamente condicionadas à representação, que dá o poder de definir e determiná-las: “(...) é por isto que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais à identidade” (2005, p.91).



Representação social	Representação de povo surdo
Deficiente	“Ser surdo” ⁸
A surdez é deficiência na audição e na fala	Ser surdo é uma experiência visual
A educação dos surdos deve ter um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação	A educação dos surdos deve ter respeito pela diferença lingüística cultural
Surdos são categorizados em graus de audição: leves, moderados, severos e profundos	As identidades surdas são múltiplas e multifacetadas.
A língua de sinais é prejudicial aos surdos	A língua de sinais é a manifestação da diferença lingüística relativa aos povos surdos.



Antigamente, os sujeitos surdos eram aprisionados pela representação social com muitos estereótipos negativos, como foi visto acima. Entretanto, no presente, aprisionamo-nos para tentar nos afastar deles, construindo cada vez mais o respeito pela cultura surda através da construção de identidades surdas.

O povo surdo cresceu a tal ponto que já não é mais possível “tampar o sol com a peneira”, como assegura MCCLEARY sobre o povo surdo:

(...) não é só o orgulho que eles têm da sua língua e da sua cultura. É o próprio orgulho de ser surdo, (...) diga para

⁸ Segundo PERLIN e MIRANDA, “ser surdo” (...) olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença (2003, p.217).

um ouvinte “Eu tenho orgulho de usar a língua de sinais brasileira”. Qual pode ser a reação dele? Ele pode pensar, “Sim, claro! Os gestos são muito bonitos e expressivos!” Mas não é por isso que você tem orgulho! Você tem orgulho porque quando você usa a língua de sinais, você pode ser surdo e feliz ao mesmo tempo. (2003, p.1)

Os povos surdos não são obrigados a ter a normalidade. A máscara não esconde o ser que é o surdo, o ser surdo que é humano... Quando a sociedade deixa o surdo ser ele mesmo, carece tirar as máscaras e assim chega o momento de o povo surdo enfrentar a prática ouvintista, resgatar-se e transformar-se no que é de direito: partes de nós mesmos, de termos orgulho de ser surdo!

MCCLEARY (2003) alega que o orgulho de ter identidade surda é um ato político. É porque o sujeito surdo começa a agitar o mundo do ouvinte. O ouvinte começa a ter menos controle sobre o povo surdo.

O povo surdo se auto-identifica como “surdo” que forma um grupo com características lingüísticas, cognitivas e culturais específicas, sendo considerado como diferença. Refletem PERLIN E MIRANDA “(...) ser surdo, a diferença que vai desde o ser líder ativo nos movimentos e embates que envolvem uma determinada função ativa, até daqueles outros que iniciam contatos nos contornos de fronteiras⁹” (2003, p.217).

⁹ “Entendemos as identidades essenciais, ou ainda um essencialismo estratégico de que fala Bhabha como constantes do centro de um disco elástico em torno do qual existem as fronteiras, nesse sentido “contornos de fronteiras”. Andar na fronteira equivale ao hibridismo. (PERLIN e MIRANDA, 2003, p.224)



Concluindo, a representação “surda” tem procurado abrir um espaço igualitário para o povo surdo, procurando respeitar suas identidades e sua legitimação como grupo com diferencial lingüístico e cultural.

FERNANDES (1998) descreve o comovente momento especial de povo surdo:

(...) resistindo às pressões da concepção etnocêntrica dos ouvintes, organizou-se em todo o mundo e levantou bandeiras em defesa de uma língua e cultura próprias, voltando a protagonizar sua história. A princípio, as mudanças iniciais vêm sendo percebidas no espaço educacional, através de alternativas metodológicas que transformam em realidade o direito do surdo de ser educado em sua língua natural. (p.21)

Os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais e temos orgulho de sermos simplesmente autênticos “surdos”!

Sou surdo! O meu jeito de ser já marca a diferença! Neste ponto devia começar a dissertação. Ser surdo, viver nas diferentes comunidades dos surdos, conhecer a cultura, a língua, a história e a representação que atua simbolicamente distinguindo a nós surdos e à comunidade surda é uma marcação para sustentar o tema em questão. A idéia de comunidade surda contestada e continuamente sendo



reconstituída, particularmente diante da diferença defendida por poucos surdos e ouvintes de extrema esquerda, se apresenta mais como uma ameaça à representação do outro surdo. (MIRANDA, 2001, p.8)

Referências:

DORZIAT, Ana. *Deficiente Auditivo e Surdo: uma reflexão sobre as concepções subjacentes ao uso dos termos.*

http://www.geocities.com/flordepessegueiro/html/surdez/deficiente_auditivo_e_surdo.htm acessado em 28/07/2002

FERNANDES, Sueli de F. *Surdez e Linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças?* Dissertação do Mestrado, Curitiba: UFPR, 1998.

GANNON, Jack R. *Deaf Heritage: a Narrative History of Deaf America.* Estados Unidos, National Association The Deaf, 1981.

JUNIOR, Joel Barbosa. www.diariodosurdo.com.br/entrevista/entrevistajoel.htm. Acessado em 17/04/2004.

LABORIT, Emmanuelle, *O vôo da Gaivota.* São Paulo: Ed. Best Seller, 1994.

LANE, H. *A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada.* Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

_____. *The Medicalization of cultural deafness in historical perspective.* Boston USA, 1990.

LOPES, Maura Corcini, “A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos” In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), *A Invenção da Surdez: Cultura, alteri-*



dade, Identidade e Diferença no campo da educação, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

McCLEARY, Leland. (2003) *O orgulho de ser surdo*. In: ENCONTRO PAULISTA ENTRE INTÉRPRETES E SURDOS, 1, (17 de maio) 2003, São Paulo: FENEIS-SP [Local: Faculdade Sant'Anna].

MIRANDA, Wilson de Oliveira. *Comunidade dos surdos: Olhares sobre os contatos culturais*. (Dissertação do mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2001.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MÜLLER, Ana Cláudia. *Narrativas surdas: entre representações e traduções*. Dissertação de Mestrado. PUC- Rio de Janeiro, 2002.

PERLIN, Gladis. *Educação Bilíngüe para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. Tese de Doutorado, Curitiba: UFSC, 2003.

_____ e MIRANDA, WILSON. *Surdos: o Narrar e a Política* In Estudos Surdos – Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos nº 5, UFSC/ NUP/CED, Florianópolis, 2003.

PESAVENTO, Sandra J.; *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SACKS, Oliver. *Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SILVA, Tomás Tadeu da, *Teoria Cultural e Educação: Um vocabulário Crítico*, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2000

SKLIAR, Carlos, *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998

STERNBERG, Robert J. e GRIGORENKO, Elena L. *Crianças Rotuladas*, Porto Alegre: Artmed, 2003.



STRNADOVÁ, Vera. *Como é ser Surdo*. Petrópolis: Editora Babel, 2000.

STRÖBEL. *Surdos: vestígios culturais não registrados na historia*. (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: UFSC, 2006

VILHALVA, Shirley, *Recortes de uma Vida: Descobrimdo o Amanhã*. Campo Grande/MS: Gráfica e Papelaria Brasília, 2001.

WRIGLEY, Oliver, *Política da Surdez*, Washington: Gallaudet University Press, 1996.





Capítulo 2

Cenas do atendimento especial numa escola bilíngüe: os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber-poder

PATRÍCIA MARCONDES AMARAL DA CUNHA¹

¹ Psicóloga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Gostaria de começar falando da satisfação de, sendo ouvinte, poder compartilhar com outros pesquisadores surdos esse espaço dos Estudos Surdos que tem sido constantemente criado e recriado no meio acadêmico nos últimos quarenta anos². As produções nos permitem perceber não só as mudanças de rumos em termos de objetos de pesquisa e de orientações teóricas pela qual a área tem passado, mas também a participação cada vez maior de acadêmicos surdos discutindo questões que lhes são pertinentes.

No entanto, como explica Quadros (2006) na introdução do primeiro volume dessa série, essa caminhada não se deu num contexto livre de tensões. Além disso, dentro de um referencial foucaultiano, o qual servirá de base para a minha discussão, pode-se dizer que a narração dos surdos por eles mesmos não necessariamente estaria carregada de uma maior veracidade ou autenticidade desse discurso sobre a surdez. São novos olhares que se constroem (e acredito que é nesse ponto que reside a grande contribuição), mas que produzem, assim, novos objetos, eles mesmos carregados, como todo saber, de relações de poder.

Tendo esse pressuposto em mente, procuro pensar uma questão não muito freqüente nos trabalhos e pesquisas que se localizam dentro dos Estudos Surdos, qual seja o discurso de professores sobre a escolarização de um subgrupo de surdos, aqueles denomi-

² Em 1998, Skliar falava dos avanços em relação a esse conjunto novo de discursos e de práticas educacionais que se acentuara nas três décadas anteriores. Dez anos mais tarde, esse campo continua se desenvolvendo.



nados por textos oficiais do Ministério da Educação ou manuais de desenvolvimento psicológico como “deficientes múltiplos”. Mais especificamente, busco analisar as relações que se configuram entre dois grupos de alunos (os surdos e os deficientes múltiplos) dentro do espaço de uma escola bilíngüe localizada no Estado do Rio Grande do Sul. Como procurarei mostrar, se para Foucault prática e teoria não se dissociam, é importante que se questione como os discursos sobre a educação de surdos têm entrado no espaço escolar, orientado certas práticas e se alimentado delas.

Este artigo consiste num recorte da minha dissertação de mestrado, a qual foi desenvolvida dentro da linha de pesquisa sobre o Ensino e Formação de Educadores. Não se procurou ouvir o que as professoras diziam como a manifestação psicológica do seu pensamento, mas levando em consideração os saberes que se cruzam na sua prática com os alunos múltiplos. Mais além, não se pretendeu categorizar esse discurso dentro do binarismo “bom professor x mau professor”, como se tem feito freqüentemente nesse domínio de pesquisa³. As contribuições desse trabalho vão muito mais no sentido de apresentar e discutir as diversas posições de sujeito que as professoras podem ocupar e os efeitos que elas podem ter na prática escolar cotidiana.

No que diz respeito à organização desse texto, inicio retomando alguns construtos teóricos de Foucault desenvolvidos em duas etapas de sua obra: a arqueologia e a genealogia, focando em alguns conceitos importantes para o debate. Num segundo momento, cito falas de três professoras entrevistadas e de autores

³ A esse respeito, ver MANTOAN (1997) e NUNES et al. (1998), GOMES e BARBOSA (2006).



que pesquisaram questões surdas para analisar as repercussões desse discurso na escolarização dos deficientes múltiplos. Concluiu citando que perigos precisamos enfrentar diante desses novos contextos educacionais.

1. Um pouco de teoria

O projeto arqueológico de Foucault sofreu grande influência da epistemologia a partir dos pressupostos de autores como Bachelard e Canguilhem. Ora aproximando-se deles, ora contrapondo-se a eles, a própria definição dos objetos de análise conduziram Foucault a outros princípios metodológicos, distantes da proposta de seus tutores.

De forma resumida, nos seus primeiros trabalhos, como *História da Loucura*, *O Nascimento da Clínica* e *As Palavras e as Coisas*, o que Foucault buscou foi entender como aquilo que denominou de *saberes* apareciam e se transformavam, contrapondo-se aos epistemólogos que se preocupavam com a questão da *ciência*. Foucault rejeitou, ainda, a noção epistemológica de progresso científico e estudou a descontinuidade⁴ dos saberes, focando sua análise na constituição das ciências humanas.

É no texto da *Arqueologia do Saber* que Foucault esclarece questões que havia delineado em *As Palavras e as Coisas*, especialmente no que diz respeito ao método que utilizara na sua análise. Após desmanchar as noções tradicionais de unidade do discurso,

⁴ Veiga-Neto (2003) lembra que a palavra arqueologia é usada para descrever esse processo de “escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de idéias, conceitos, discursos talvez já esquecidos” (p.54).



no final da primeira parte da *Arqueologia do Saber*, Foucault avança no sentido de discutir quais as conseqüências dessas rupturas para a sua teoria do discurso. Ao mostrar que a medicina clínica, a economia política e a história natural parecem ser uma dispersão de elementos (pelas suas falhas, desordens, incompatibilidades, substituições), ele afirma, ao mesmo tempo, que elas podem ser descritas em sua singularidade se estabelecermos as regras segundo as quais são formados seus objetos, conceitos, enunciações e opções teóricas.

Ao mesmo tempo em que a sua intenção era olhar os enunciados enquanto uma descrição pura, Foucault não quer simplesmente estabelecer diferenças nos moldes estruturalistas e muito menos elencar as diversas condições de possibilidades. O que o autor pretende é falar das regularidades das transformações que *efetivamente* acontecem. Trata-se muito mais de condições de *existência* do discurso do que de *possibilidades*.

Se, por um lado, a arqueologia permite, até certo ponto, desvincular teoria e prática, para isolar discursos-objetos, a genealogia funcionará como ferramenta para investigar as práticas a partir do seu próprio interior, e ambas passarão a se complementar daqui para frente. A leitura dos textos de Nietzsche e a nova conotação que Foucault dá aos conceitos genealógicos caracterizam uma nova etapa no seu pensamento sobre os saberes e, conseqüentemente, sobre o sujeito.

Em 1970, Foucault é convidado para assumir o posto de Jean Hippolyte junto ao Collège de France, tornando-se responsável pelos cursos anuais que lecionou até pouco tempo antes de sua morte em 1984. Nessa época, Foucault retoma a promessa feita no final da *Arqueologia do Saber* e se debruça sobre temas como “a relação entre a verdade, teoria, e valores e as instituições e práticas sociais



nas quais eles emergem” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p.XXI). Até aquele momento, a arqueologia tinha permanecido um pouco vaga enquanto instrumento de luta política.

O que Foucault faz, então, é “usar” a genealogia nietzscheana para, ao contrário, problematizar as formas por meio das quais a nossa concepção de mundo nos é dada historicamente. Ao atribuir um objetivo crítico à investigação arqueológica, busca “uma análise para a revolta e controvérsia em torno do problema da subjetividade em nossa vida política e cultural” (RAJCHMAN, 1987, p.99).

Deleuze (2005) nos aponta em que direção aquele filósofo francês avança a partir dos conceitos apresentados em *Nietzsche, a Genealogia e a História*: entre 1971 e 1973, ele, Foucault e outros intelectuais estavam engajados no Grupo de informações sobre as prisões, o qual propunha um novo questionamento do problema do poder. Mais especificamente, eles rejeitavam as formas burguesas e marxistas de leitura do poder e tinham como prática um tipo de luta social local, específica, cuja unidade não advinha nem de um processo totalizante e nem centralizador. Na visão de Deleuze, a proposta da genealogia foucaultiana pode ser caracterizada, portanto, pela contestação de certos postulados que marcavam a posição tradicional da esquerda. Nesse trabalho faz-se referência a três desses postulados:

a) *Postulado da propriedade* – para Foucault não há a cisão entre aqueles que detêm o poder e aqueles que dele são alienados ou, ainda, entre quem tem o direito de saber e quem é mantido na ignorância. O poder não se possui, mas ele se exerce a partir das estratégias. Como exemplo desse deslocamento contínuo de forças, o filósofo cita a configuração que se estabelece entre médicos e pais para vigiar a sexualidade infantil, a qual acaba se modificando de



tal modo que, a partir da relação entre o psiquiatra e a criança, a sexualidade adulta também seja colocada em xeque.

b) *Postulado da localização* – o conceito de interstício como esse “não-lugar”, onde as lutas se configuram, abre uma brecha para a crítica foucaultiana do Estado como um suposto centro de onde o poder emanaria. Segundo a genealogia, é possível dizer que o Estado aparece como um efeito das engrenagens do poder, constituindo microfísicas do poder. Conseqüentemente, não há um poder global, mas uma estratégia global sustentada por estratégias locais, mas nem por isso localizáveis devido ao seu caráter difuso. Essas correlações de força podem se formar em grupos restritos e instituições como a família e, ao mesmo tempo, servirem de suporte para outros afrontamentos que os perpassem, como Foucault explica:

Nenhum “foco local”, nenhum “esquema de transformação” poderia funcionar se, através de uma série de encadeamentos sucessivos, não se inserisse, no final das contas, em uma estratégia global. E, inversamente, nenhuma estratégia poderia proporcionar efeitos globais a não ser apoiada em relações precisas e tênues que lhe servissem, não de aplicação e conseqüência, mas de suporte e ponto de fixação. (2005b, p.95).

c) *Postulado da Modalidade* – a idéia de que o poder age por violência ou por alienação ideológica também é refutada por Foucault. Ele deixa claro que aquilo que define uma relação de poder é uma forma de ação que não é direta e imediata sobre os outros, é uma ação sobre a ação. A relação de violência, no seu ponto de



vista, tem inerente a si a submissão e a anulação da resistência e, desse modo, admite apenas o pólo da passividade. Ao contrário, a relação de poder

se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual o poder se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (FOUCAULT, in DREYFUS E RABINOW, 1995, p.243).

O termo “conduzir” ou “conduta” teria a conotação que Foucault procura, tanto por referir-se à ação de conduzir outros (a ação sobre a ação), como no sentido de definir formas de os outros se comportarem dentro de um espaço definido de possibilidades. Em suma, “o poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’” (FOUCAULT, in DREYFUS E RABINOW, 1995, p.244).

Será no livro *Vigiar e Punir* que Foucault aprofundará as conexões entre o poder e as técnicas de dominação do corpo. Segundo o autor, as mudanças na legislação penal do século XVIII descaracterizam antigas formas de ver a natureza das infrações e formalizam novas formas de punir e de enxergar o infrator, agora considerado delinqüente. É a partir desse novo modelo que são desenvolvidos procedimentos do poder disciplinar que tem como objetivo menos punir e mais promover uma modificação comportamental (em nível do corpo e da alma), com a conseqüente produção de corpos dóceis. O corpo, que até então deveria ser



destruído segundo as técnicas de suplício, agora serve de molde para construção de subjetividades.

Com esse objetivo, utilizou-se a observação detalhada e ininterrupta, a classificação meticulosa, o controle estrito dos horários e a elaboração dos dossiês completos, propiciando a formação de saberes sobre os indivíduos que “continuamente atualizados, permitem reparti-los na prisão, menos em função de seus crimes que das disposições que demonstram. A prisão torna-se uma espécie de observatório permanente que permite distribuir as variedades do vício ou da fraqueza” (FOUCAULT, 2004c, p.104).

Pode-se dizer que essa “tecnologia disciplinar” é resultante de elementos transpostos de um modelo militar para a área criminal, mas que não se restringe a ela, uma vez que a disciplina consiste na expressão articulada de práticas mais gerais que controlam indivíduos e populações e estão presentes em diversas instituições, como, por exemplo, a escola e o hospital.

Tem-se então que as atividades, pensamentos e comportamentos mundanos podem servir para entender os aspectos singulares desses indivíduos (aptidões, capacidades, evolução) e tomar decisões sobre onde melhor fixá-los e como melhor manipulá-los. Por outro lado, os dossiês funcionam como matéria-prima para elaboração de sistemas comparativos com o restante da população.

O curso do Collège de France: *Em Defesa da Sociedade*, que separa a publicação dos livros *Vigiar e Punir* e *A Vontade de Saber*, representa um espaço para Foucault reavaliar alguns de seus pressupostos e delimitar as novas áreas de pesquisa futuras. Nesta obra, uma das idéias que o autor desenvolve é como a teoria clássica da soberania atua, ou seja, este direito que o soberano tem sobre a vida e a morte de seus súditos. Portanto, o campo da vida e da morte não se localizaria apenas no domínio biológico, mas tam-



bém no domínio político. Contudo, a partir desse atributo, não se pode dizer que o soberano tenha nem o direito de deixar viver ou morrer e nem fazer viver ou fazer morrer, mas que o efeito do direito de poder fazer morrer é o direito de deixar viver.

Ainda que esta seja uma discussão de filosofia política, na qual Foucault não quer adentrar, é preciso lembrar que, com as transformações do direito político no século XIX, o direito de soberania foi complementado por outra noção, que é o poder de fazer viver e de deixar morrer. Essa idéia de proteção contra a ameaça à vida, conforme o autor, orienta a constituição da figura de um poder absoluto e com isso lhe concede o direito sobre ela. Chega-se à conclusão, portanto, que a vida é uma noção que orienta a escolha dos soberanos.

Nos séculos XVII e XVIII, aparecem técnicas de poder focadas no indivíduo enquanto dimensão corpórea. Ainda no final do século XVIII, entretanto, tendo em vista essa preocupação com a vida, é possível notar o desenvolvimento de uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, mas que se articula nela, configurando-se como uma tecnologia não disciplinar que se dirige à esfera do homem enquanto ser vivo, enquanto espécie. Foucault a chama de biopolítica.

Os primeiros objetos e primeiros alvos da biopolítica são a preocupação com a natalidade, vista como taxa de reprodução e fecundidade de uma população, e com a morbidade, pensada em função da ocorrência das doenças endêmicas (e não mais apenas as epidêmicas), que afetavam essa mesma população. Aos poucos, vão se estabelecendo outras áreas de atuação do biopoder: além do estudo da doença enquanto fenômeno populacional, analisa-se a velhice e a anormalidade enquanto incapacidades biológicas, alcançando proporções maiores, ou seja, o estudo das cidades



enquanto meio (geográfico, climático, hidrográfico), que repercute na vida dos indivíduos.

As implicações desses objetos que configuram nesse período podem ser organizadas em três grupos. O primeiro deles refere-se ao aparecimento de um elemento até então desconhecido da prática disciplinar e da teoria do direito, que é o corpo múltiplo, de inúmeras cabeças, ou a população. Além disso, biopolítica suscita um interesse pelos fenômenos coletivos, de massa, e pela sua duração numa população. A terceira implicação diz respeito às novas funções que o biopoder assume em relação às técnicas disciplinares. Não se pretende diferenciar, hierarquizar e normalizar de modo a modificar padrões de certos indivíduos; inversamente, por intermédio de medições globais, estatísticas e previsões, busca-se determinar quais as determinações desses fenômenos, de forma a promover a longevidade de uma população inteira, de otimizar um estado de vida:

“Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 2005c, p. 294).

Essas duas vertentes convergem quando se trata da constituição de discursos que sustentam e, ao mesmo tempo, resultam dessas práticas de poder. A medicina, por exemplo, ganha uma importância fundamental ao firmar esse vínculo entre o conhecimento científico e os processos biológicos e orgânicos, ao mesmo tempo

em que propõe intervenções sociais. Foucault discute como essa articulação é construída, ao tratar da forma pela qual a sexualidade indisciplinada traria conseqüências patológicas para o indivíduo, além de comprometer as próximas gerações:

[a sexualidade indisciplinada] tem sempre duas ordens de efeitos: um sobre o corpo, sobre o corpo indisciplinado, que é imediatamente punido por todas as doenças individuais que o devasso sexual atrai sobre si. Uma criança que se masturba demais será doente a vida toda (...) [ao mesmo tempo em que] uma sexualidade devassa, pervertida, etc., tem efeitos no plano da população, uma vez que se supõe que aquele que foi devasso sexualmente tem uma hereditariedade, uma descendência que, ela também, vai ser perturbada, e isso durante gerações e gerações, na sétima geração, na sétima da sétima (2005c, p.301).

O ponto onde poder disciplinar e biopoder se cruzam, desse modo, é o elemento “norma”, já que se pode aplicá-la tanto ao corpo que se quer tornar dócil (os procedimentos de sanção normalizadora já exemplificaram como) quanto a uma população que queremos regulamentar. A norma, conforme explica Veiga-Neto,

é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos. Nesse processo de individualizar e, ao mesmo tempo, remeter ao conjunto, dão-se as comparações horizontais – entre os elementos individuais - e verticais – entre cada elemento e o conjunto (2003, p.90).



Levando em conta a importância da norma nessa articulação, Foucault então questiona o tema do direito de deixar morrer,⁵ quando o biopoder pretende garantir a vida dessa população. Ou ainda, como exercer o poder de morte num sistema político centrado no biopoder? A resposta para essa questão se configura a partir da noção de racismo, que opera através de dois princípios: o primeiro deles, realizando uma separação entre o que deve viver e o que deve morrer em função de critérios biológicos de raça, de sangue.

O segundo princípio é desenvolver a idéia de que para assegurar o bem-estar comum e a segurança da população, é necessária uma relação positiva entre a minha vida e a morte do outro. Não se trata de uma relação guerreira (mato porque senão sou morto), mas que é preciso assassinar o outro, o diferente, o anormal, para assegurar o fortalecimento da minha raça, da população da qual eu faço parte:

Os massacres se tornaram vitais. Foi como gestores da vida e da sobrevivência dos corpos e da raça que tantos regimes puderam travar tantas guerras, causando a morte de tantos homens. E, por uma reviravolta que permite fechar o círculo, quanto mais a tecnologia das guerras voltou-se para a destruição exaustiva, mais as decisões que as iniciaram e as encerram se ordenaram em função da questão nua e crua da sobrevivência (FOUCAULT, 2005b , p.129).

⁵ Quando Foucault fala em morte, em tirar a vida, não entende apenas “o assassinio direto, mas também tudo o que pode ser assassinio indireto: o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte ou, pura e simplesmente, a morte política, a expulsão, a rejeição, etc.” (2005c, p.306).



O que se observa nessa relação é a proximidade entre a teoria biológica (nos termos do evolucionismo, do sexo) e as relações de poder, ou entre a morte dos outros – fortalecimento biológico do indivíduo – indivíduo como membro de uma pluralidade unitária e viva. Dreyfus e Rabinow chegam mesmo a demonstrar que a própria sociedade de normalização é aquela que cria os perigos e promove os meios para combatê-los ou reformá-los. Os autores ainda acrescentam que

o desenvolvimento do biopoder é contemporâneo do aparecimento e da proliferação das próprias categorias de anomalias que as tecnologias de poder e saber supostamente eliminariam. A expansão da normalização funciona através da criação de anormalidades que ele deve tratar e reformar (1995, p.214).



Bem, não só o racismo, mas as demais técnicas disciplinares do controle do tempo, do espaço, das atividades, dos lugares ocupados por cada uma das personagens vão nos ajudar a estabelecer essa rede entre saber e poder que se articula nas práticas da escolarização dos deficientes múltiplos. O objetivo desta introdução é, portanto, “situar” o leitor com conceitos, assim como Deleuze acreditava que Foucault construía mapas, não para espelhar o terreno, mas para produzir utensílios de trabalho.

2. Conhecendo a instituição

Se em 1960 a escola surgiu como a “Escola Municipal de Surdos-Mudos”, dentro de uma proposta de oralização, ainda no final daquela década ganhou o nome de Centro Educacional para De-

ficientes da Audição e da Fala Gabriela Brimmer⁶. O ano de 1987, por sua vez, representou o momento em que houve a separação entre o atendimento clínico, realizado pela Associação Gabriela Brimmer, e a criação da Escola Municipal de 1º. Grau incompleto Gabriela Brimmer, seguindo uma proposta de Comunicação Total⁷. Cinco anos mais tarde, em 1992, iniciou-se um processo de mudança da proposta pedagógica da instituição, com a implantação de um modelo bilíngüe⁸ de educação, passando a chamar-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriela Brimmer.

O que é importante ressaltar nessa trajetória, contudo, é que esse modelo clínico de atendimento dos surdos, da surdez como deficiência, parece ter sido abandonado em lugar de uma proposta que concebe a surdez como uma experiência cultural e lingüística. Entre 1960 e 1992, a terminologia sofre mudanças:



⁶ O nome da escola foi alterado para resguardar a identidade da instituição na figura das professoras e dos alunos sujeitos da pesquisa. Daqui para frente, portanto, a escola será denominada como Escola Municipal de Ensino Fundamental Gabriela Brimmer. As informações contidas nesse histórico foram obtidas no site da escola.

⁷ Conforme Souza (1998), com a proposta da Comunicação Total, pretende-se desenvolver as possibilidades da criança estabelecer uma “comunicação real”, com completa liberdade de uso das diversas “linguagens”: sinais (incorporados da Libras), sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, o treino dos órgãos fonarticulatórios, a escrita, a expressão corporal, a “linguagem” afetiva, etc. Para esta autora, o lema dessa abordagem é que o importante é que a mensagem seja transmitida, não importa de que forma.

⁸ “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngüe aquelas em que a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Decreto Nº. 5626, capítulo VI, artigo 22, Perspectiva, Florianópolis, volume 24, n. Especial, 2006, p.304-313).

de “surdos-mudos” para “deficientes da audição”, e destes para “surdos”, deixando, inclusive, de aparecer no nome da escola. Nesse processo, Carlos Skliar⁹ teve um papel importante em termos da reestruturação da escola, iniciada em 1992, ao prestar assessoria aos demais profissionais da escola e corroborar com a idéia de que a Língua de Sinais funciona como “um fator de identidade cultural dos surdos e se converte no meio idôneo para exercitar o direito à informação que toda a pessoa possui” (*site* da escola). Esse princípio teórico é desenvolvido a partir das discussões geradas num campo de saber denominado de Estudos Surdos (ES), ramificação de uma área mais ampla dos Estudos Culturais (EC).

De fato, o que aconteceu com a escola Gabriela Brimmer é um exemplo dos rumos que o movimento surdo tomou na década de 90. Se, naquele momento, a comunidade surda se reuniu para reclamar o seu direito a uma escola de surdos e o reconhecimento da Libras como língua a ser adotada nestes espaços, atualmente, o movimento começa a levantar novas bandeiras. Como exemplo, Lopes e Veiga-Neto (2006) observam que, agora, os objetivos da luta são “as condições de ensino, o reconhecimento da capacidade surda de aprender e a construção de currículos surdos nos quais os marcadores culturais estejam presentes para além dos conteúdos escolares” (p.81).

⁹ Fonoaudiólogo argentino que, por muitos anos, esteve ligado a universidades brasileiras estudando a surdez com base em uma perspectiva cultural. Atualmente, como investigador da área de educação na Facultad Latinoamericana de Ciências Sociales LACSO, tem se voltado para a questão das diferenças e da tolerância ao outro/ outrem dentro de um referencial filosófico deleuziano e derridiano.



No que se refere às “crianças com múltiplas deficiências”, desde a sua fundação na década de 60, esta escola tem procurado atender as crianças que tem algum outro comprometimento, tais como “visão reduzida, deficiência mental, paralisia cerebral e transtornos neuropsiquiátricos” (Documento sobre o atendimento especial fornecido pela escola, p.1). Da mesma forma que com os surdos, inicialmente as crianças tinham atendimentos nas áreas emocionais, cognitiva e psicomotora, a partir de um enfoque clínico. Mais recentemente, a proposta passou a abordar o aspecto pedagógico, “com o objetivo de propiciar o desenvolvimento global da criança, compatível com suas potencialidades e particularidades, integrando as prioridades da família com a prática pedagógica” (p.1)

54  Por outro lado, se o *site* traz que “o surdo tem o direito de se organizar em grupo, mantendo sua identidade lingüística e cultural [...] da mesma forma [que] tem direito a frequentar uma escola especial, onde possa fazer uso da sua Língua natural e conviver com seus pares”, nas duas páginas do documento sobre o atendimento especial, a importância do acesso a Libras é mencionada num único parágrafo que trata de um curso oferecido aos pais, cujo objetivo é favorecer a comunicação com os seus filhos. A referência ao compartilhar de experiências culturais não é feita e parece que as “necessidades [das crianças com múltiplas deficiências] vão [mesmo] além das necessidades específicas dos surdos” (Documento acerca do atendimento especial , p.1).

Portanto, uma vez que esta escola abraçou esse enfoque teórico, é importante que se discuta minimamente as bases em que o projeto da escola está alicerçado. Entro na discussão sobre a construção da cultura surda, ainda, para pensar que lugar acaba sendo reservado ao atendimento especial a partir da superação da noção de surdez enquanto deficiência. Discuto as redes de poder

estabelecidas entre surdos e múltiplos e entre surdos e ouvintes como efeitos dos saberes dos estudos surdos.

3. Os Estudos Culturais (EC) e os Estudos Surdos (ES)

Os Estudos Culturais, enquanto área de investigação, nasceram em 1964, com a criação do Centro para os Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham (CCCS), na Inglaterra. Com Hoggart, Williams e Thompson, fundadores do centro, “se posiciona a cultura como uma dimensão de análise e se adota a perspectiva da crítica cultural em trabalhos que enfocam o que se distinguiu por cultura ou culturas populares, práticas cotidianas, artefatos e produtos culturais” (TURA, 2005, p.112). Em outras palavras, a intenção era “olhar para o ‘outro lado’, o lado onde está o povo, onde têm origem as produções culturais populares, as organizações comunitárias, os movimentos sociais de resistência” (TURA, 2005, p.112).

Na América Latina, os Estudos Culturais florescem numa época em que os regimes totalitários estão em decadência e que as lutas políticas pela democratização estão em ascensão. Conforme Tura (2005), tanto o surgimento de novos atores políticos (mulheres, homossexuais, minorias étnicas), como o interesse de pesquisadores em compreender “a confluência de discontinuidades culturais num espaço que se abriu para um fluxo intermitente de correntes migratórias e para a mestiçagem” (p.118) deram espaço para novas problematizações de questões sociais.

No Brasil, e de forma mais localizada, nas pesquisas desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), temos trabalhos que aliaram os EC às investigações sobre o currículo escolar. Skliar e Quadros (2004), por sua vez, também estiveram engajados no



processo de difusão dos EC através da formação de grupos de pesquisa que buscam discutir as relações entre educação surda, estudos culturais e estudos surdos, identidade surda e cultura surda dentro do espaço institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O resultado dessa articulação foram os Estudos Surdos (ES), ou

um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 29).

56



Nesta direção, o americano Owen Wrigley, autor do livro *A Política da Surdez* (1996), que serve de embasamento teórico para vários trabalhos no Brasil, ajudou a desmontar a idéia de que a surdez seja algo concreto, de existência própria, independente dos sentidos que damos a ela. Dito de outro modo, ele contesta a surdez enquanto uma deficiência sensorial localizada no corpo e que traria consigo alguns impedimentos para a convivência num mundo prioritariamente feito de som. Para ele, a questão precisa ser deslocada de *um problema do corpo individual* para um *problema social*, com o conseqüente debate acerca do privilégio dos canais visuais em detrimento de outras possibilidades: invés do foco no canal auditivo deficiente, pensar num canal visual repleto de possibilidades.

Padden e Humphries (2005) avançam ainda mais nessa discussão ao escrever que *ser surdo* vai além dessa habilidade sensorial

aguçada e da participação em práticas que tenham a visão como elemento central; as especificidades estão muito mais relacionadas a uma longa história de interação com o mundo de certas formas, de uma maneira cultural. Segundo eles,

as práticas de “olhar” não são necessariamente naturais ou lógicas, no sentido que os surdos têm um sentido visual aguçado, mas as formas pelas quais eles “olham” derivam de uma longa história [que] envolve as escolas que eles frequentaram, as comunidades nas quais eles se engajaram depois de sair da escola, os empregos que tiveram, a poesia e o teatro que criaram, e finalmente, o vocabulário que se deram para descrever o que eles sabem (p.2, tradução livre).

No Brasil, Perlin (1998) é uma pesquisadora da linha dos ES que, a partir do conceito pós-moderno de identidade apresentado por Hall¹⁰, defende que *não há uma identidade surda*, mas “identidades plurais, múltiplas, que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até ser contraditórias, que não são algo pronto” (p.52). Dessa forma, a identidade seria “algo em construção, uma construção móvel que empurra o sujeito em diferentes posições” (p.52). Entretanto, a autora procura mostrar que essa mobilidade e fragmentação se configuram em função de um elemento determinado, qual seja, o tipo de embate

¹⁰ Hall (1997, apud PERLIN, 1998) explicita também os modelos iluminista e sociológico de identidade. O primeiro refere-se à identidade enquanto ideal, perfeição do ser humano; e o segundo como estruturada pelas representações sociais.



que se estabelece entre os surdos e o poder ouvintista¹¹. Como esclarece neste trecho, “as identidades surdas assumem formas facetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo” (p.54). Resumindo a categorização adotada pela pesquisadora, temos cinco tipos de identidade:

- *identidade surda* - é reconhecível nos surdos que adotam as formas visuais de experienciar o mundo, nas suas diversas manifestações. O trocar dessas experiências é uma característica importante na construção dessa identidade (valoriza-se o momento de encontro entre os surdos);
- *identidade surda híbrida* – surdos que tiveram acesso à experiência ouvinte, mas agora passam a conhecer a comunicação em sua forma visual; Perlin (1998) acrescenta que “nascer ouvinte e posteriormente ser surdo é ter sempre presente duas línguas, mas sua identidade vai ao encontro das identidades surdas” (p.64)
- *identidade surda de transição* – os surdos (como filhos de pais ouvintes) que quebram uma concepção ouvintista de surdez e se filiam à identidade surda já mencionada, mas que “ficam com seqüelas da representação que são evidenciadas em sua



¹¹ O ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKLIAR, 1998, p.15).

identidade em reconstrução nas diferentes etapas da vida” (p.64);

- *identidade surda incompleta* – surdos que tentam experienciar a surdez a partir do referencial ouvintista, uma vez que essa cultura dominante, por exemplo, ridiculariza certos aspectos da identidade surda ou desencoraja os encontros da comunidade surda;
- *identidade surda flutuante* - encontra-se em surdos “conscientes” da surdez, mas que não escapam à ideologia ouvintista. Trata-se desses “alguns surdos querem ser ouvintizados a todo custo. Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda. Outros são forçados a viverem a situação como que conformados a ela” (PERLIN, 1998, p.65). Muitos nem adquirem a língua de sinais e nem a comunicação oralizada, retendo fragmentos de identidades ouvintes e surdas, sem conseguir transitar entre nenhuma delas.

O primeiro comentário que faço sobre essas teorizações vai na linha das possíveis aproximações e distanciamentos entre os Estudos Surdos (enquanto ramificação dos EC) e os princípios foucaultianos. Ao mesmo tempo em que existe a possibilidade de diálogo entre os dois campos teóricos¹², como mostrou Veiga-Neto (2000), existem momentos em que o debate torna-se difícil.

Como procurei mostrar, para Foucault o poder é uma força difusa, que não se filia a um centro e que, portanto, não cria a

¹²Tanto os Estudos Culturais quanto Foucault usam a teoria não só para descrever as práticas e configurações sociais, mas para propor outras possibilidades de arranjo. “Em ambos os casos, está presente uma clara inconformidade,



dicotomia entre dominantes e dominados. No texto de Veiga-Neto (2000), a posição dos autores filiados ao CCCS e, até certo ponto, de alguns autores contemporâneos, é justamente oposta: “o poder como algo que se arrebatava, se possui, a fim de submeter os outros à vontade de uma classe social (dominante), de uma instituição ou do Estado” (p.64). Para eles,

por causa dessa derivação, o poder é entendido como de natureza mutável: ele é uma coisa nas sociedades primitivas, ele é outra coisa no mundo feudal, e outra coisa no mundo capitalista. E, portanto, poderá se tornar outra coisa bem diferente de tudo isso no futuro; *é para construir esse futuro que temos que agir no presente*. Dado que, nesses casos, a História é vista como um movimento intrinsecamente contínuo, progressivo e teleológico, *há um destino potencial, desde sempre impresso no poder (...)* (VEIGA-NETO, 2000, p.64, grifos meus).

Considerando que, deste prisma, o objetivo da luta é “o abrandamento, a humanização ou até mesmo a extinção das próprias

uma atitude explícita contra as condições do presente ou, no mínimo, desconfiada dessas condições” (VEIGA-NETO, 2000, p.48). Além disso, as duas abordagens compartilham do pressuposto que os discursos e as práticas (ou a cultura) interpelam os sujeitos, constituindo posições (ou identidades) distintas. Desta forma, posições de sujeitos e identidades só se constroem dentro de um grupo, no confronto com outros indivíduos. O que se estuda, nos dois casos, são os mecanismos discursivos (ou narrativos) de construção dos objetos e dos sujeitos, rejeitando a busca de uma representação original com suas supostas correspondências e distorções.



relações de poder” (VEIGA-NETO, 2000, p.64), parece-me que o resultado dessa disputa seria a abstração de uma sociedade em que ninguém poderia agir sobre a ação do outro. Para esse autor, “o poder é imanente à lógica de viver em sociedade” (p.63) e, por isso, pensar uma sociedade sem essas relações seria tentar reverter essa mesma lógica.

Tanto Perlin (1998) quanto Skliar (1998) parecem concordar quando colocam as questões dos Estudos Surdos em termos da polarização entre dominantes e dominados e teorizam no sentido da superação dessa condição. A primeira autora convoca os surdos a se oporem às tentativas de colonialismo lingüístico e cultural; o segundo sugere que a discussão seja deslocada para as nossas (ouvintes) representações sobre a surdez e os surdos, bem como os seus desdobramentos em termos escolares e políticos, conforme esse trecho:

o nosso problema, em conseqüência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez, e os surdos. Deste modo, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de “normal ou cotidiano”(p. 30).

Partindo da pergunta desse autor acerca de “qual relação de poderes e saberes temos perpetuado, aprofundado, negligenciado na nossa relação de ouvintes com a surdez?” (2001, p.107), desloco-a para qual relação de poderes e saberes que temos criado, produzido e enfatizado nessa nossa (nova) relação de teóricos (surdos e ouvintes) com a surdez?



Klein e Lunardi (2006), ao estudarem as fronteiras da cultura surda e das diversas acepções do hibridismo¹³, contribuem com essa discussão, uma vez que debatem tanto os essencialismos de uma cultura surda em oposição à noção de fragmentação, quanto o posicionamento de um tipo “puro” de cultura como um modelo a ser alcançado a partir da superação de outros. Assim, estas redes de poder, que parecem ter uma configuração mais rígida nas obras de alguns autores dos Estudos Surdos, bem como no discurso de lideranças das comunidades surdas, ganham uma nova interpretação na visão de Klein e Lunardi (2006):

Nosso entendimento afasta-se de um binarismo, em que cultura surda e cultura ouvinte encontram-se em posições opostas, em relações de dominação onde o “ser surdo” passa pelo movimento de negação de uma cultura ouvinte (...) Os processos de hibridação nos exigem o registro e análise das relações de poder envolvidas em “fios que se mesclam”, constituindo tramas. O poder não se constitui em relações verticais: as bipolaridades se esvaem (p.19).

Na verdade, parece-me que a filiação ao sistema linguístico da língua de sinais passou a ser um elemento tão central na configuração das identidades surdas que acarretou um corte entre dois grupos: o dos “surdos” e o dos “Surdos”. A distinção que o so-

¹³ As autoras defendem que a língua de sinais não pode mais funcionar como única expressão da cultura surda sob pena de fossilizar o que se entende como surdez: “Entender as culturas surdas é percebê-las enquanto elementos que se deslocam, se fragilizam, hibridizam no contato com o outro, seja ele surdo ou ouvinte” (p.17, grifo meu).



ciolingüista James Woodward traçou em 1972 (apud WRIGLEY, 1996) permanece até hoje em alguns textos que discutem a cultura surda: desde então, uma distinção passou a ser feita entre os surdos que se vêem como deficientes auditivos (os surdos com “s” minúsculo) e os Surdos que compartilham uma categoria cultural de auto-identificação (os Surdos com “S” maiúsculo):

seguindo o exemplo de James Woodward, nós adotamos a convenção de letra maiúscula “Surdo” para descrever as práticas culturais de um grupo dentro de um grupo. Nós usamos a convenção “surdo” com letra minúscula para se referir à condição da surdez, ou o grande grupo de indivíduos com perda auditiva sem referência a essa cultura particular. Usando esta distinção, o grupo dos “Surdos” varia dentre aqueles que são surdos profundos até aqueles que ouvem relativamente bem para conversar em inglês falado e usar o telefone, os chamados com perda auditiva. Nós nos limitamos a estabelecer a distinção dessa forma” (PADDEN e HUMPHRIES, 2005, p.1-2, tradução livre).

Nessa mesma linha de raciocínio escrevem Lopes e Veiga-Neto (2006). Conforme os achados obtidos a partir de uma pesquisa com surdos militantes da causa surda e/ou surdos em fase de escolarização, esses autores descreveram três marcadores culturais presentes nas falas desses sujeitos: a experiência visual, a importância da convivência da comunidade como aspecto fortalecedor da identidade e a noção de luta pela causa surda. Ao comentarem a questão dos encontros surdos como esse momento de fortalecimento identitário, relatam também a desconfiança



em relação àqueles “membros” que podem não ser integrantes “autorizados” nessa comunidade:

Fortalecem-se as narrativas entre os surdos que produzem fronteiras, que dividem a sociedade entre amigos e inimigos, entre simpatizantes da cultura surda e não-simpatizantes. Na segunda divisão, mesmo aqueles aceitos como amigos estão constantemente sob suspeita, ou seja, suspeita de exercício de ouvintismos. Viver entre amigos, enfatizar a importância dos encontros presenciais para que todos possam olhar para conversar são práticas de exaltação da comunidade que podem ser percebidas em diferentes narrativas de surdos (LOPES e VEIGA-NETO, 2006, p.89).

64



Não se nega que a história dos surdos seja pautada na dominação pelos ouvintes. Entretanto, os efeitos dessa assimetria não podem ser simplificados. Wrigley (1996) apresenta, por exemplo, como o discurso do surdo enquanto minoria discriminada, isolada, foi utilizado tanto por Abbé de l’Eppé¹⁴ para justificar uma escola especial para os surdos, como é recapturado na atualidade por médicos especializados em implantes cocleares para justificar seus procedimentos cirúrgicos, assim como por aqueles profissionais envolvidos nas questões educacionais e escolares dos surdos. Em outras palavras, o discurso não é necessariamente bom ou necessariamente mau; ele provoca efeitos que colocam em jogo relações (assimétricas) de poder. Na opinião de Wrigley, a distinção entre Surdos e surdos, por si só, não parece dizer muito:

¹⁴ Personagem importante na história da escolarização dos surdos em escolas bilíngües. Ver Wrigley (1996) para maiores detalhes.

É um dualismo severo – bom Surdo, mau surdo – que não contribui muito para ajudar os indivíduos na sua vida diária. Nem ajuda a iluminar a amplitude de estratégias empregadas pelos indivíduos, lidando com a exclusão e as muitas formas de opressão na vida diária deles. Em termos simples, a dicotomia do “S/s” é tão grosseira que, enquanto inicialmente útil, hoje serve para silenciar a gama ampla de experiências s/Surdas” (1996, p.55, tradução livre).

Mais que silenciar as outras formas de ser surdo, contudo, penso que as distinções e categorizações servem para definir modelos (aceitáveis) de surdez. Ao mesmo tempo em que há a negação do modelo de deficiência, cria-se a “verdadeira identidade cultural surda” a ser seguida: “A comunidade surda, ao se opor aos discursos que a localizam na lógica da deficiência e dos discursos ouvintistas, acaba, também, excluindo aqueles que não atingem as prerrogativas de ‘uma suposta cultura surda’” (KLEIN e LUNARDI, 2006, p.20).

A hipótese de Lopes e Veiga-Neto (2006), como já fiz referênci-
cia anteriormente, é de que a escola, enquanto espaço disciplinar,
funciona como um espaço que exige a padronização e minimiza as
dissidências. O espaço escolar impede que as diferenças apareçam.
Cito agora alguns trechos da literatura e das falas das professoras
que mostram como a construção dessa rede acontece.

4. Os efeitos do enredamento entre teoria e prática: cenas do cotidiano escolar

Diante do engajamento da escola com a proposta de educação bilíngüe, duas questões se desdobram: a primeira delas está rela-



cionada ao fato de que com a centralidade da Libras no contexto escolar dos surdos, pesquisas vêm sendo desenvolvidas acerca das interações entre os alunos surdos e professores ouvintes, constituindo-se, assim, saberes que embasam políticas e práticas educacionais e que se alimentam delas para produção de outros saberes.

Góes (2000) é uma autora que investigou os interlocutores com os quais os surdos têm dialogado, chegando à conclusão de que o grupo pesquisado aprendia a dialogar em Sinais predominantemente com ouvintes, sejam eles professores especializados, itinerantes, de classe regular ou fonoaudiólogos. O que caracteriza todos estes interlocutores, contudo, é a não-proficiência na língua de sinais, levando-os a apresentar

66



grande heterogeneidade na capacidade de usar sinais, [construindo] nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras de construção da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos Sinais numa *gestalt* de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral (GÓES, 2000, p.42).

Mais do que a não-proficiência, segundo a autora, os interlocutores dessas crianças, enquanto representantes da instituição escola, têm concepções distorcidas/errôneas sobre o que é a língua de sinais e quais as suas diferenças em relação à modalidade oral, além de pouco saberem sobre as características peculiares e dificuldades dos surdos no processo de aquisição da Libras. Peço licença para citar um trecho longo em que a pesquisadora

menciona alguns desses “mal-entendidos” (p.38) a partir de entrevistas com duas professoras ouvintes de alunos surdos:

os seus depoimentos sugeriam que elas não entendiam o quanto esse processo de aquisição é complexo e prolongado. Não tinham claro que, para os dois alunos, as oportunidades de vivências de linguagem (oral e de Sinais) haviam sido criadas, por diversas razões, com considerável atraso. De modo geral, transparecia um desconhecimento das possibilidades e necessidades de uma criança surda. A professora de Vitor, por exemplo, pedia “dicas” sobre o modo de falar claramente frente ao aluno. Julgava que ele conhecia (até certo ponto), a língua portuguesa e que o problema era mais de caráter técnico, de recepção das palavras. Não percebia que essa mera recepção seria, na verdade, uma espécie de leitura oro-facial da articulação de enunciados nada ou pouco compreensíveis (não seriam enunciados, portanto), pois a aquisição da língua estava em lento processo. Também os comentários de outra professora sugeriam concepções semelhantes, indicando que ambas não compreendiam o intenso trabalho de “língua e linguagem” que se fazia necessário em relação à instauração de capacidade na esfera da oralidade (GOES, 2000, p.38).

Ainda que seja importante pensar os aspectos lingüísticos da aquisição da língua, e em que sentido o não-domínio dessas professoras do sistema lingüístico dos alunos dificulta, entre outras coisas, a transmissão de conteúdos escolares, como diria Skliar (2001), a discussão não pode se restringir ao âmbito metodológico,



lingüístico ou psicolingüístico. Ela tem que ser pensada em termos políticos. Primeiro, acaba havendo uma distinção entre locutores autorizados e locutores reserva/secundários e uma valorização das trocas entre surdo-surdo e depreciação da interação surdo-ouvinte, como fica explícito tanto na opinião de Góes (2000) quanto na da professora 1:

Como a língua tem um papel constitutivo da subjetividade, esse cruzamento é complexo e torna-se complicado se a Língua de Sinais, que realmente permite à criança significar o mundo e a si própria, for adquirida tardiamente de maneira mais ou menos descaracterizada, devido à *ausência dos interlocutores legítimos* para essa aquisição (GÓES, 2000, p.4, grifo meu).

68



Se a gente pega um surdo só e bota um intérprete, bom, ele vai ter língua de sinais com outro ouvinte, vai ter uma troca com um outro ouvinte que é intérprete, mas e a troca com um outro surdo? Se a gente pegar um caso específico como exemplo. Então assim, eu penso que eles precisam dessas trocas entre eles, entre a comunidade (...) essa coisa que dá possibilidade de ter modelos lingüísticos eu acho muito importante, muito importante mesmo (Professora 1).

Ainda discutindo essa questão, observa-se que, no sentido de sanar essa deficiência de professores lingüisticamente capacitados, políticas públicas passam a entrar em vigor de modo a garantir que a Língua Brasileira de Sinais efetivamente funcione “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil”, conforme expresso na Lei Nº. 10.436, de 2002 (anexo 1, PERSPECTIVA, 2006, p. 303).

O decreto Nº. 5626, de 2005, que regulamenta a lei supracitada, trata, em um de seus capítulos, da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras. Segundo o artigo 4º.,

a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (anexo 2, PERSPECTIVA, p. 305).

Se, por um lado, é possível comemorar a conquista de um direito a uma formação que reconhece e atende as especificidades da Libras, por outro, percebem-se os sutis mecanismos de manutenção da cultura surda no parágrafo único, o qual estabelece que “as pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*” (anexo 2, PERSPECTIVA, p. 305). Fica aqui a dúvida em relação a todos aqueles professores ouvintes que já trabalham com alunos surdos e que, talvez, pudessem se especializar, ou tantos outros que iniciam a sua carreira docente e que não são legitimados como potenciais candidatos às vagas em cursos de formação de Letras: Libras ou Letras: Libras/Língua Portuguesa. Considerando que uma das queixas de Góes (2000) era “que não há uma língua efetivamente partilhada pelos interlocutores, uma base de território lingüístico comum ou um funcionamento intersubjetivo fundado em possibilidades de acordos mútuos frente às zonas de sentido da palavra” (p.43), parece-me que agora essa possibilidade de acordos mútuos fica ainda mais remota, já que os surdos serão ensinados, prioritariamente, pelos “legítimos” professores surdos, agora também altamente capacitados.



Nas falas da professora 2, vêem-se as configurações hierárquicas que se formam na escola e a reação de defesa (incluindo seu riso desconfortável) diante desses saberes que determinam o ideal a ser alcançado, nos moldes de uma história progressiva, conforme citação anterior de Veiga-Neto (2000). Ao mesmo tempo, diante do surdo em sala de aula, a professora se “cala”, ou sai de cena, deixando que o instrutor execute seu papel de referência para os alunos:

Não me considero uma pessoa que domine a língua de sinais, que tenha, assim.... Me *defendo* (risos), me *defendo com a língua de sinais, mas tenho muito que aprender ainda, né?* Muita vontade de fazer o curso pra... né, pra melhorar o meu conhecimento lingüístico, as minhas possibilidades de crescer em língua de sinais, mas, tudo vai depender da negociação com o pessoal da coordenação da universidade porque trezentos e vinte reais... é pesado. (Professora 2, grifo meu).

Essa ainda é uma situação que a gente não consegue resolver na escola porque pra gente ter momento... por exemplo, no atendimento especial, não existe. Digamos assim, a minha integração com o instrutor 2 aqui com o atendimento especial, inviável, não tem. Ou eu sento aqui e participo da aula dele... às vezes eu digo pra ele: “Ah, que que tu tá vendo?”; “Ah, estamos trabalhando esquema corporal”, “estamos trabalhando nome”, “Tô trabalhando percepção essa semana”... “aí, quero trabalhar sinais, alimentação”... Então aquilo que eu peço e ele trabalha. “Ah quero trabalhar afetividade, relações de amizade”... e daí ele faz o trabalho dele, *mas eu não participo, não fico junto porque senão as crianças perdem a referência*. Se



eu tô aqui e o instrutor 2 tá aqui, quem é a referência? É o instrutor 2 ou sou eu? Então eles perdem a referência. Então eu nunca freqüento (Professora 2, grifo meu).

Por outro lado, durante a observação de uma atividade da “área¹⁵”, a pesquisadora recebe a autorização dos instrutores surdos para filmar a atividade e procura neutralizar a sua presença, localizando-se num lugar mais isolado. No entanto, em certo momento, o próprio instrutor convida a pesquisadora para participar do ensaio da poesia que estava sendo trabalhada, evento este que permite levantar alguns questionamentos: considerando que a “área” tem a conotação de ser um espaço primordialmente surdo, não partilhado pelos professores ouvintes para evitar que “os surdos não percam a referência”, a pesquisadora experimenta tanto a sensação de intromissão na atividade do grupo, quanto se sente lisonjeada por ser chamada, por ser “admitida” nesse grupo. Porém, penso que essas duas reações se configuram como efeitos das verdades produzidas e difundidas no ambiente da escola bilíngüe e que precisam ser colocadas em xeque, afinal, por que apenas o surdo pode servir de referência enquanto professor? Que discurso é esse da “perda de referência” que “cerca” os espaços e “proíbe” a presença de professores ouvintes?

A segunda questão se refere à hierarquia que se forma e conforme a qual um modelo de surdo, próximo do que Perlin (1998) chamou

¹⁵ Lembro que a “área” é o espaço em que todos os alunos (do atendimento especial e das séries regulares) se reúnem com os instrutores surdos para trabalharem questões ligadas à cultura surda.



de “identidade surda”, passa a ser buscado dentro do ambiente da escola bilíngüe. A retomada da discussão sobre a norma enquanto elemento que favorece, inicialmente, uma aproximação entre surdos e deficientes múltiplos para, num segundo momento, estabelecer diferenças, também pode ser feita a partir desses saberes.

Ao falar das relações entre estes dois grupos, as três professoras estabelecem um corte na história do atendimento especial, com a configuração de dois momentos distintos. Primeiramente, há a referência a um tempo passado, no qual a questão dos deficientes múltiplos não tinha visibilidade e eles eram confinados a certos espaços. Esse discurso aparece quando, por exemplo, a professora 2 fala da época em que os múltiplos não participavam do horário de recreio, ou quando a professora 3 conta que por um ano não soube que havia múltiplos na escola, justamente pela não-circulação deles no ambiente da escola.

O segundo momento descrito é o atual, encarado como uma etapa transitória de “uma caminhada” mais longa que parece ter um destino a ser alcançado. Neste segundo momento histórico, na opinião das professoras, discursos e práticas que pregavam o “preconceito” passam a conviver com outros discursos de “respeito” aos deficientes múltiplos. A incorporação da idéia de aceitação ocorre nos enunciados e práticas não apenas dos professores, mas também dos alunos. A professora 3 narra, a título de exemplo, o fato de que agora é possível observar os alunos da educação infantil chamando os do atendimento especial para brincar juntos, ou a própria proposta da escola de que as professoras do atendimento especial tenham reuniões junto com as demais professoras do turno.

Apesar da conotação otimista que essas mudanças possam ter no discurso docente, acredito que é preciso problematizar essa



“caminhada” a que as três professoras se referem, ou, em outras palavras, esse movimento de inclusão que o atendimento especial experiencia na atualidade da Escola Gabriela Brimmer. Vários autores já procuraram denunciar o caráter de ambigüidade das propostas da educação inclusiva, mas, para este trabalho, me refiro a dois especificamente: Veiga-Neto (2001) e Lunardi (2006).

Ao teorizar sobre a díade normal/anormal, Veiga-Neto (2001) situa o seu ponto de vista dentro da hipercrítica, ou seja, um prisma que leva em consideração a genealogia dos vários elementos “classificados” pela Modernidade como anormais, ao mesmo tempo em que interroga a popularidade que o termo “inclusão” tem ganho recentemente.

A forma pela qual Foucault explica essa articulação entre as duas séries – a do corpo-organismo – disciplina – instituições e a outra população – processos biológicos – mecanismos reguladores é a *norma*. Esse conceito é capaz de operar o disciplinamento dos corpos e administrar os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica enquanto população. Com isso, acredita Foucault (2005c), o poder no século XIX “conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra” (p.302). Conforme Veiga-Neto (2001), a norma tem uma dupla realidade, ou seja, “de um lado: norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado: a norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença” (p.115).

A conclusão mais interessante de Veiga-Neto (2001) para essa discussão que estou procurando fazer é que a norma, simultaneamente, inclui – quando se aproxima dos anormais para torná-los



inteligíveis – e exclui – na medida em que os coloca numa distância segura ao classificá-los como destoando da média enquanto medida estatística de uma população. Nas suas palavras, “ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo” (p.115). Para ele, “ninguém escapa da norma” (p.116).

Ao discorrer sobre as políticas de inclusão, tendo como foco a educação dos surdos, Lunardi (2006) defende que o discurso dos órgãos educacionais não é mais acerca da disciplinarização dos corpos no sentido terapêutico, de oralização, mas a preocupação com o gerenciamento dessa massa de alunos que tem buscado a escola regular e que, ao fracassar, evadem das salas de aula. Na opinião dessa mesma pesquisadora, porém, a educação especial, que, curiosamente, não desaparece com as perspectivas inclusivas, serviria como uma estratégia para “preparar” os alunos para as salas regulares. Uma dessas medidas profiláticas, que são desenvolvidas nas salas de “apoio”, por exemplo, é o trabalho de domínio da língua portuguesa, preparatório para o ingresso no ensino regular, considerando que a norma, nesses espaços, é de crianças ouvintes alfabetizadas. Resumindo o que foi dito,

a Educação Especial aparece nesse sistema com o objetivo de diagnosticar e prevenir possíveis casos problemáticos que perturbem a ordem existente e ameacem o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela escola. Assim, as dificuldades devem ser detectadas *a priori* para serem eliminadas o mais rápido possível. Para isso, cada caso é submetido a uma prova-diagnóstico e a uma normalização preventiva. Considerada deste ponto de vista, a Educação

Especial exemplifica um sistema de normalização dirigido aos desvios individuais, ou seja, àqueles que perturbam o funcionamento da escola. Da mesma forma, opera como um mecanismo de gerenciamento do risco social, colocado em funcionamento pela política de inclusão. (LUNARDI, 2006, p.188)

Se Lunardi (2006) refere-se à inclusão dos surdos nas escolas regulares, Lopes e Veiga-Neto (2006) abordam a realidade das escolas bilíngües. Lembrando o que Veiga-Neto (2001) afirmou sobre o papel da escola, enquanto máquina de governamentalidade, podemos aliar essa discussão àquela que fizemos há pouco sobre as identidades surdas. Na opinião de Lopes e Veiga-Neto (2006), a escola vem se constituindo como um dos lugares (senão o primeiro deles) em que os surdos têm acesso à língua e a um espaço em que a cultura surda pode se materializar. Porém, da mesma forma que a escola tem funcionado como elemento aglutinador, justamente pelo seu caráter de máquina, ela produz. Ao estabelecer certas normas, a escola opera certos ordenamentos tanto nos moldes do poder disciplinar quanto nos do biopoder.

Gostaria de estabelecer uma comparação entre os procedimentos de normalização da escola que impõem aos surdos a fossilização e homogeneização de certos marcadores culturais e outro que permite que o atendimento especial, dentro da escola bilíngüe, funcione como um mecanismo includente e excludente. Includente por permitir que deficientes múltiplos circulem nesse espaço, e excludente, já que eles devem estar sujeitos aos modelos definidos por um tipo de surdez que é construído nos espaços de ensino seriado (e não no atendimento especial).



Ao falar da relação entre os surdos e os deficientes múltiplos, além de citarem esses dois momentos pelos quais o atendimento especial tem passado, as professoras interpretam “as diferenças¹⁶” entre ambos os grupos como tendo uma conotação positiva, sem que, no entanto, se consiga definir no que elas consistem ou que se problematizem possíveis relações de poder presentes nessa noção. A professora 2 tenta explicá-la, situando-a como um “olhar mais claro que se pode ter”. A professora 1 acredita que os surdos têm muita coisa “a aprender com os nossos alunos especiais no sentido, assim, de várias coisas que a gente observa”.

Nesse “território geográfico¹⁷” de troca entre surdos e múltiplos que se configura na escola bilíngüe, se não se consegue definir o que é essa diferença dos múltiplos e que implicações ela tem na materialidade das relações que se formam, por outro lado, as professoras têm claro que a grande vantagem dessa convivência com os demais surdos, sejam eles alunos ou instrutores, é contribuir para a formação de um suposto modelo identitário a ser adotado pelos múltiplos.

¹⁶ Na mesma linha de raciocínio de Veiga-Neto (2001), Skliar (2001), ao discutir os termos deficiência, diversidade e diferença numa perspectiva dos Estudos Culturais, chega à conclusão de que a diversidade não pode ser lida como a aceitação democrática da pluralidade, já que são aqueles que “hospedam” os que acabam criando essa falsa noção de igualdade. Não se deve, conseqüentemente, pensar a diversidade enquanto “condição da existência humana [mas] como efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder” (SCOTT, 1995, apud SKLIAR, 2001, p. 98).

¹⁷ Wrigley (1996) lembra que a surdez é um país sem lugar próprio; é uma cidadania sem origem geográfica, e que é justamente essa falta de “nacionalidade própria” que, muitas vezes, acaba funcionando para a concepção da surdez como uma condição e não como um nação.

Na sexta série, que tá aquele menino Ln¹⁸, que a gente colocou, que ele tem autismo... nossa, eles ficaram muito impressionados com a facilidade que ele tem pra matemática e tal, né? Então eles percebem assim, e agora eles têm mais um certo respeito por eles. Eles só viam a questão do comportamento, algumas estereotípias, algumas coisas assim que eles tinham. Eu penso que a diferença, ela tem a acrescentar pra todos os lados. *Tanto do lado das crianças do atendimento especial terem modelos, como para questão dos surdos do entendimento da diferença, dessa coisa, assim...* eu penso que tá legal, tá legal, tem muito pra melhorar ainda (Professora 1, grifo meu).

Ainda que a norma tenha como um dos objetivos padronizar, homogeneizar e que a convivência na escola bilíngüe sirva para estabelecer modelos, é importante que essa mesma norma garanta uma distância segura entre os grupos, de modo que não haja a incorporação de um grupo ao outro. É do gerenciamento desse risco que Lunardi (2006) fala, quando diz que

uma forma de gerenciar os riscos é entendê-los como definidos pela presença de critérios estabelecidos por uma ordem médica ou social, por sua vez fornecida por uma *expertise*. Este se caracteriza por ser uma espécie de diagnóstico científico que, além de legitimar um saber sobre os indivíduos, os localiza e os distribui em lugares precisos (p.182).

¹⁸ Aluno de um grupo do atendimento especial que foi “promovido” para a sala da sexta série. Todos os alunos citados tiveram seus nomes abreviados de modo a manter sua identidade preservada.



Assim sendo, depois de apresentarmos o discurso militante da professora em defesa dos modelos identitários surdos, como se fosse possível, nesta caminhada, aproximar cada vez mais os múltiplos de um padrão, percebem-se alguns enunciados nos quais o corte entre surdos/múltiplos é claramente estabelecido. No trecho a seguir, a professora retoma uma cena que acontece num momento em que um dos grupos do atendimento especial está sob a supervisão de uma nova estagiária surda e onde o surdo marca uma diferença entre ser surdo e ser múltiplo. Enquanto a professora concede a entrevista, a estagiária vai até a sala de aula pedir ajuda dela para resolver um impasse. A sua questão era se deveria ou não permitir que P., aluno da turma, recortasse fotos de mulheres de biquíni.

78

Estagiária: “Como é que eu faço, porque ele é múltiplo... eu deixo ele recortar”?

Professora 2: Porque ele adora mulheres bonitas, todas as fotos sensuais... “Ele é um jovem, os hormônios funcionam tanto quanto qualquer um, sem problema... pode deixar ele recortar, colar e fazer.” (risos)

Estagiária: “Mas ele é especial...”

Professora 2: Mas ele também tem hormônios, o corpo dele é normal!

A professora sai em defesa de P. ao tentar negar a afirmação de que ele pudesse, em algum sentido, ser diferente dos demais adolescentes de sua idade (surdos ou ouvintes) que se interessam em ver mulheres de biquíni. Seu argumento se apóia na *construção da igualdade* com base em argumentos biológicos: “Ele também tem hormônios”, diz ela, desconsiderando a possibilidade de que as diferenças possam ser desconstruídas a partir de outros critérios,

tais como as relações de poder. Em outros momentos, contudo, é justamente o argumento biológico que *caracteriza a diferença* entre surdos e ouvintes, o que poderia levar certos analistas de discurso a concluir que o discurso docente não é coerente e, sim, habitado por contradições¹⁹.

Por exemplo, quando trato das formas de comunicação que ela estabelece com um de seus alunos, We., a professora 3 esclarece que acredita que deva falar com o aluno e justifica sua atitude pelo fato de que, pelo comprometimento orgânico e pelas suas condições sociais, encontra-se num “nível aquém” de desenvolvimento, o qual o impede de sinalizar, como apresento nesta passagem:

Entrevistadora: Eu vi um pouquinho dessa tua interação com ele, como se dá essa comunicação, mas me fala um pouquinho como tu procura trabalhar essa questão da comunicação...

Professora 3: (risos) É difícil, né... porque é como o We. não é... ele tem muito atraso... ele tem muito comprometimento, é uma questão bem delicada, tem a questão de

¹⁹ Na verdade, para Foucault (2005a), a arqueologia não se ocupa em resgatar coerências internas do discurso; visto de outra forma, a contradição pode ser um dos efeitos das redes formadas pelos enunciados. Ao falar sobre a materialidade da função enunciativa, tem-se que “o enunciado, ao mesmo tempo que surge em sua materialidade, aparece com um status, entra em redes, se coloca em campo de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (p.119).



saúde, que ele ainda tá... tem um histórico assim, bem... histórico de convulsão, ele vem de família humilde, então, assim, o que eu tento fazer? Como eu te disse, *eu falo com ele*. Como eu sei que na família eles também falam com ele, eu acho que a gente tem que continuar. Algum sinal, alguma coisinha, de vez em quando eu faço com ele, até pra vó conhecer, tudo... *só ainda não tem a troca por sinal... não tem...* (Professora 3, grifos meus).

Para concluir, resgato uma citação de Lunardi (2006) que expõe que a idéia de educação especial, como uma preparação para as classes regulares, acaba funcionando como um “limbo”, de onde o sujeito só sai após ter alcançado as condições mínimas para acompanhar o próximo estágio: “Poder-se-ia dizer que haveria um estágio no qual fosse possível deduzir, com base em alguma definição mais geral, perigos que pudessem advir e, assim, antecipadamente preveni-los” (p.187). Esta passagem da professora 3 vai na direção de delimitar as etapas, com a conseqüente noção de que ainda não é hora de “receber” o modelo surdo.

É que assim, como os meus alunos são muito especiais, por exemplo, com o grupo da professora 2 isso já aparece mais, a necessidade da cultura surda, da vivência, daquela coisa. Com os meus, já não é, *eu vejo que é mais isolado, é uma coisa mais específica*. Tipo que nem o M., até dá pra introduzir porque o M. já é mais independente, já é possível colocar ele no grupo. Agora os outros dois pequeninhos aqui não. *Ainda tá muito alguém pra poder introduzir uma coisa da cultura surda*. Talvez com a família, aí sim, pra trabalhar a família. Agora os alunos, os meus alunos, *acho que ainda tá muito*



cedo (risos). É meio complicado trabalhar esse tipo de coisa com eles. (Professora 3).

O referencial biológico é utilizado aqui para marcar a distinção entre aqueles que não têm condições cognitivas de acesso a Libras e que, mesmo estando inseridos numa escola bilíngüe pela sua condição de surdez, acabam não sendo expostos à língua de sinais, considerando que We. frequenta o atendimento individual desde 2004. Não pretendo, com essa afirmação, emitir um juízo de valor sobre a prática da professora, mas propor uma reflexão acerca de como algumas práticas escolares contribuem para manter esse afastamento, ou melhor, essa fronteira entre surdos e múltiplos, tão “necessária” nesses tempos de educação inclusiva, conforme discuti com base nos textos de Veiga-Neto (2001).

Além disso, quando a estagiária surda traça essa linha divisória que a afasta dos múltiplos, observa-se que, com o distanciamento da surdez de um paradigma de deficiência auditiva, os surdos estabelecem como campo de luta apenas as causas ligadas à surdez; não há qualquer princípio de reivindicação comum em nome de uma classe mais ampla de deficientes. Na verdade, não há nem mesmo uma luta pela manutenção das diferenças surdas, mas uma disputa pelo apagamento delas. Em outras palavras, salvo exceções, a comunidade surda luta pela mesmidade (LOPES e VEIGA-NETO, 2006).

5. Alguns perigos a enfrentar

Com este texto, pretendeu-se fazer um alerta para a importância de uma suspeita constante em relação aos discursos e práticas. No que diz respeito aos efeitos dessa discussão para a formação docente, pode-se pensar que, enquanto as professoras procuram



(re)produzir²⁰ o discurso da cultura e identidade surdas, opondo-se ao discurso supostamente opressivo da deficiência auditiva, acabam caindo na rede de poder tecida por esse discurso mesmo, tanto ao estabelecerem modelos de surdez a serem seguidos pelos múltiplos, quanto acabam sendo deslegitimadas como locutoras capacitadas para ensinar surdos.

No texto *O Sujeito e o Poder*, ao conceituar o que seria, enfim, o sujeito, Foucault trata daquilo que nos “conduz” a sermos nós mesmos, afastando-se tanto das explicações essencialistas ou das práticas reprodutoras. Para esse filósofo, o grande embate da atualidade é contra a submissão da subjetividade, ou seja, a revolta contra as técnicas de governo dos homens que estruturam o campo das nossas ações. A partir de Foucault, permite-se colocar uma interrogação nesse momento mesmo em que a professora diz “defender-se com a língua de sinais”, de dizer que, diante de um instrutor surdo não pode funcionar como referência para outros alunos surdos, uma vez que é ouvinte.

Da mesma forma, destaco outro perigo a ser enfrentado, conforme Lunardi (2006), qual seja o tensionamento das fronteiras entre essas identidades surdas tidas como “puras”, de modo a se promover o hibridismo e desconstruir a dicotomia entre dominantes e dominados. Mais além, Lopes e Veiga-Neto (2006) sugerem que esse processo possa começar, talvez, distante dessa pedagogização e normalização da comunidade surda imposta pela escola, privilegiando outros espaços de encontros dos grupos, tais como as associações de surdos.

²⁰ Ao colocar o discurso em prática, as docentes acabam colocando em movimento a produção de (novos) saberes.



Quero deixar claro, com isso, que não concebo a possibilidade de um espaço escolar livre de relações de poder, já que para Foucault isso seria uma abstração. Muito menos quero dar a entender que agora os pólos da luta teriam se invertido, com ouvintes ou múltiplos sendo subjugados pelos surdos.

Fecho essa discussão citando dois trechos que pensam a questão da subjetivação e do poder dentro da escola: o primeiro nos lembra que “pensar a escola a partir de uma perspectiva das culturas híbridas não se refere a um processo tranqüilo de integração de diferenças, mas de um espaço de lutas e constantes ressignificações (KLEIN e LUNARDI, 2006, p.21); o segundo não nos deixa esquecer que “é preciso que tenhamos clareza de que não cessamos de nos produzir e ser produzidos como sujeitos, como um “derivar”, produto de processos de objetivação e subjetivação” (SIQUEIRA, 1988, p.180).



Referências bibliográficas

- BRASIL (2002) Lei Nº. 10.436. *Perspectiva*. Florianópolis: Editora UFSC, v.24, n.especial, p. 303, 2006.
- BRASIL (2005) Decreto Nº. 5626. *Perspectiva*, Florianópolis: Editora UFSC, v.24, n.especial, p. 304-313, 2006.
- DELEUZE, G. (2005) *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- DREYFUS, H.; RABINOW,P. (1995) *Foucault: Uma trajetória filosófica: Para além do Estruturalismo e da Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, M. (1995) *O Sujeito e o Poder*. In: DREYFUS, H.; _____ (2004a) *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes.

_____ (2005a) *A Arqueologia do Saber*. 7ª.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____ (2005b) *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. 16ed. Rio de Janeiro: Graal.

_____ (2005c) *Em defesa da sociedade – Curso no Collège de France* (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes.

GOES, M.C.R. (2000) Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? IN: LACERDA, C.B.F. de; GOES, M.C.R. de (orgs) (2000) *Surdez: Processos Educativos e Subjetividades*. São Paulo: Lovise.

GOMES, C.; BARBOSA, A.J.G. (2006) Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: Atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.12, n. 1, p.85-100.

KLEIN.M; LUNARDI, M.L. (2006) Surdez: Um território de fronteiras. *Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, n.2., p.14-23.

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A.(2006) Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, Florianópolis: Editora UFSC, v.24, n.especial, p. 81-100.

LUNARDI, M.L.(2006) Gerenciar o risco, garantir a segurança e anormalidade: tríade da Educação Especial. *Perspectiva*, Florianópolis: Editora UFSC, v.24, n.especial, p. 177-193.

MANTOAN, M.T.E.M (org) (1997) *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon.

NUNES, L.R.D.de P.;GLAT, R.; FERREIRA, J.R.; MENDES,E. G.(1998) *Pesquisa em Educação Especial na Pós-Graduação*. Rio de Janeiro: Sette Letras.

PADDEN, C. HUMPHRIES, T. (2005) *Inside deaf culture*. Massachusetts: Harvard University Press.

PERLIN. G. (1998) Identidades Surdas. IN: SKLIAR, C. (1998) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

QUADROS, R.M. (org) (2006) *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul.

RAJCHMAN, J. (1987) *Foucault: A liberdade da Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.



- SIQUEIRA, M.J.T. (1988) *O exercício do poder disciplinar no cotidiano da escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. 212p.
- SKLIAR, C. (1998) Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. IN: SKLIAR, C. (1998) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- SKLIAR, C. (2001) Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. IN: SILVA, S.; VIZIM, M. (org) (2001) *Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados*. Campinas: Mercado das Letras.
- SKLIAR, C.; QUADROS, R.M. (2004) Bilingual Deaf Education in the South of Brazil. *Bilingual Education and Bilingualism*. Vol.7, n. 5.
- SOUZA, R.M.DE. (1998) *Que palavra te falta? Lingüística, educação e Surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- TURA, M.L.R. (2005) A propósito dos Estudos Culturais. IN: MAFRA, L. de A. ; TURA, M.L.R. (2005) *Sociologia para educadores 2: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quarter.
- _____ (2000) Michel Foucault e os Estudos Culturais. IN: COSTA, M.V. (2000) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS.
- _____ (2001) Incluir para excluir. In: LARROSA, J; SKLIAR, C.(orgs) (2001) *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ (2003) *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- WRIGLEY, O. (1996) *The politics of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.





Capítulo 3



Professores Surdos: Identificação ou *Modelo*?



FLAVIANE REIS¹

¹ Pedagoga e Mestre em Educação , professora do Ensino de Jovens e Adultos - EJA , Pós-Graduação em Educação de Surdos e pesquisadora do Grupo de Estudos Surdos na Universidade Federal de Santa Catarina e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos (NEPES) no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina- CEFET/SC. E-mail: flavianereis@yahoo.com.br

Como perceber quando há necessidade de se estabelecer a diferença entre os conceitos *modelo* e *identificação* na relação professor e aluno surdos? Pode-se refletir da forma seguinte: quando alguns conceitos são impostos nessa relação – como se fossem apenas “jogados”, sem uma prévia análise da complexidade de seus significados – é mister desconstruir a visão do professor surdo enquanto *modelo*. Este repensar de conceito provoca, de certa forma, uma crise de representação. Atualmente é esta a questão que tem motivado algumas das mais acaloradas discussões entre estudiosos e pesquisadores surdos. O que se propõe neste ensaio é uma discussão acerca do processo identificatório estabelecido na relação ensino-aprendizagem entre professor e alunos surdos, partindo para uma ressignificação do próprio conceito *modelo*.

Uma das questões mais recentes trata justamente da identificação e *modelo* sobre as identidades, que indicam explicitamente sua vinculação aos Estudos Culturais. Bem sabemos que no lado do *modelo*², em geral, são ditas que não têm conexão nos Estudos Culturais. Ao contrário, é a identificação que acontece, sobretudo a partir de uma produção de significado que se associa na relação pela qual se identifica com o outro igual. Do meu ponto de vista, para situar-se nessa área de identificação entre educação e Estudos

² O termo “modelo” aqui exposto significa o mesmo que copiar sem produzir. Pelos Estudos Culturais, esse conceito implica na construção de cultura através da imitação, ou seja, copiar o professor, seguir um modelo.



Surdos, é importante entender uma explicitação do lugar a partir do qual se produz uma nova identificação do professor surdo. É esse profissional que revela sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade, e sua alteridade, a partir da qual foi construído seu jeito de ser.

Nesse contexto, é condição *sine qua non* a caracterização dos termos *identificação* e *modelo* em conceitos distintos. A priori, porque cada um atravessa o processo formativo de identidades de modo particular, diferenciado. A posteriori, para que se estabeleça a ligação do tema com o campo dos Estudos Culturais, uma vez que este contempla a produção de significado dada na relação dos pares, uma passagem pertinente ao conceito *identificação*, mas *estranho* ao conceito *modelo*. É condição primaz, neste íterim, da discussão do conceito *identificação* na educação e, sobretudo, no que tange os Estudos Surdos, o entendimento de um espaço preexistente a partir do qual se tece um novo olhar para o processo de identificação. É nesse espaço que o professor expõe sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, revelando para o aluno muito do seu próprio processo formativo. Ao se identificar com o professor de modo não linear, ou seja, apenas em determinados e específicos momentos, vai construir o seu jeito de ser, sua subjetividade, e de modo distinto, singular. Transfigura-se o professor, portanto, em um elemento de identificação, não num molde, do qual o aluno deve sair à sua imagem e semelhança.

A visão dos surdos sobre a postura e o sujeito do professor surdo no senso comum é simplista, uma vez que se aloca na percepção de uma identidade fixa, em detrimento do processo dinâmico de construção da subjetividade. Tal perspectiva relega ou invisibiliza sua formação pedagógica e profissional e não contempla a complexidade do professor surdo enquanto sujeito, ignorando sua trajetória e história de vida.



O *modelo* teórico-metodológico proposto nos Estudos Culturais parece mais apropriado na problematização e análise da afirmação dos conceitos de *identificação* e *modelo*. E desta forma, afirmar e entender através desta noção de análise, a diferença entre a identificação e *modelo*. Também é importante afirmar a diferença, ou seja, o sujeito do professor surdo, entender melhor a sua formação e entender a afirmação da postura do professor dentro do processo de identificação.

Nos Estudos Culturais, pode-se entender a respeito da identificação como sendo aquilo que pode vir a modificar o modo de explicar questões ligadas à cultura, identidade, diferença, língua de sinais e sobre o jeito do professor surdo no momento em que se dão os processos identificatórios. Por que a questão de identificação adquiriu ultimamente tanta relevância em nossa discussão, trata-se de um princípio antigo do desenvolvimento histórico na comunidade surda? Pode-se dizer que existem fatos anteriores desde que começaram as discussões acerca da identificação entre os povos surdos e os professores surdos. De fato, eles foram mencionados como partes integrantes dos aspectos fundamentais da cultura surda³ e que se sobressaem no espaço surdo ao referirem-se aos povos surdos, ao entrar-se no mundo da cientificidade para uma outra forma de relação, um outro olhar sobre a educação de surdos.

³ Reis (2006, p. 39) apresenta os seguintes aspectos principais da cultura surda:

1. Ser Surdo: a subjetividade assume a sua postura com a identidade, cultura, alteridade, o aceitar a si mesmo como surdo, a política das lutas pela diferença;
2. Povo surdo: o grupo do qual os sujeitos surdos participam nas lutas políticas, local de nossa cultura, língua e pedagogia, local onde os sujeitos surdos participam de esportes nos campeonatos de surdos, festas, casamentos entre surdos, teatro visual, e diversos eventos;
3. Política com suas bandeiras de luta: a) pelos direitos lingüísticos culturais reconhecidos; b) na educação de surdos e seus aspectos político/educacio-



Acredito que o processo identificatório acontece e provoca uma transgressão⁴ pedagógica do jeito que os professores surdos de que se ensinam. Há no processo pedagógico uma situação de fronteira, que nos leva a contruir uma identidade. A aproximação ao campo da teoria dos Estudos Culturais permite entender o processo e concorre para assegurar a cultura dos surdos, a identidade.

O processo identificatório dos professores se inicia no momento em que estabelecem seus vínculos com os alunos e passam à construção de uma postura profissional. Estes professores se movimentam para assumir e construir a identidade e cultura como identificação de si mesmos. Este processo, como o autor Silva diz:

(...) A própria auto-identificação do professor enquanto pertencente a uma cultura distinta é importante para, a partir daí, poder estabelecer os vínculos com o aluno; da



nais para defender a educação que queremos, c) pelas legendas nos filmes e programas de televisão, d) pelos recursos visuais em lugares públicos, e) pela conquista do espaço educacional adequado, currículo próprio dos surdos, pedagogia surda e outros;

4. Pedagogia: que nós surdos queremos; ter a pedagogia adequada aos surdos, implantar uma nova pedagogia da diferença que influa na identidade, cultura, alteridade, língua de sinais e diferença aos alunos surdos para se identificar, do além, de usar o seu jeito de ensinar. Também pensar a formação dos professores surdos.
5. Lingüística: Respeito e ênfase de língua de sinais e de suas variações regionais, haver mais pesquisas científicas e cursos de língua de sinais para comunidade e cursos superiores, etc.

⁴ Tomo o sentido de transgressão como uma quebra das regras pensadas a partir da Pós-Modernidade, um novo caminho de procedimentos que nos leva a possibilidade de circulação das diferenças.

mesma forma, a crença de que todos os alunos têm potencial cognitivo e podem vir a desenvolvê-lo rompe com a lógica da exclusão a *priori*. (2003,p. 30).

Trata-se de uma identificação com uma nova cultura, identidade, alteridade de ser. A língua de sinais, como ponto de início, concorre para ter o seu novo posicionamento de identificação para construir uma identidade. Trata-se de um processo de determinação e ambivalência de que é considerado diferença, pois envolve uma posição intervalar entre fronteiras de línguas. É importante considerar aqui que o sujeito surdo inicia seu contato com o mundo ouvinte na infância e raros são os sujeitos surdos que têm contato com o mundo surdo ao nascer.

Minha reflexão sobre a realidade do acontecimento da existência da identificação que se dá na relação entre os alunos e professores, quer acreditar que a postura do professor surdo permite a identificação à cultura surda. A cultura surda permite fazer emergir a identidade; permite vincular valores para se construir, ou seja, adquirir língua de sinais; permite identificar os valores surdos. A importância da identificação é que ela nos faz entender as diversas posições assumidas pelo sujeito para se identificar aos outros para valorizar o seu ser. A partir daí, o sujeito surdo inicia a produção cultural.

Para melhor compreensão de como é a produção desse conceito de identificação, as noções de professor surdo, suas posturas e as suas relações de poder auxiliam no processo. Falar em identificação e *modelo* é um pouco complexo para entender o significado, mas são distinções fundamentais estabelecidas nos Estudos Culturais.



E quanto ao termo de identificação, Hall afirma:

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” ou “muito pouco” uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance*. Ela obedece à lógica do mais-que-um. E uma vez que, como num processo, a identificação opera por meio da *différance*, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas, a produção de “efeitos de fronteiras”. (Hall, 2000, p. 106).

92



Estou introduzindo aqui algumas questões e/ou algumas perguntas associando à identificação.

- Haveria jeito de fazer os alunos surdos se vincularem ao professor surdo, construir identidade, alteridade, cultura e diferença? Eles construirão o processo sozinhos, ou seja, é possível fazer os alunos surdos se identificarem ou construir pelo seu desejo, sua subjetividade?
- Como os alunos oralizados se identificam com o professor surdo e o que acabam construindo?

Modelo implica dizer que há uma cópia dos objetos, por exemplo, roupas, utensílios, carros, jeitos pessoais, entre outras coisas, é como se houvesse o retorno ao mesmo. Deleuze e Guattari identificam o *modelo*, ou seja, a cópia do mesmo: “E nesse sentido, isso quer dizer dentro do mapa da mesmidade como uma cópia do mesmo, a cópia daquilo que sempre volta ao mesmo.” (1977, p. 29). E também pode se aproximar a uma questão, um

elemento de cópias de qualquer coisa por meio dos quais de que não significam e de que não são produzidos.

Neste sentido, se o professor surdo fosse *modelo* para o surdo, ele iria repetir a mesmidade, iria copiar todo o aspecto do ser surdo de forma mecânica.

Então, o que se pode entender do *modelo* do professor surdo? Novos questionamentos com algumas perguntas de que se está associando ao *modelo*.

Há possibilidade de fazer os alunos surdos terem *modelos* do professor surdo para ficarem iguais ao que está sinalizado?

Se os alunos surdos forem oralizados, é possível fazer com que eles tenham o *modelo* do professor surdo?

O que ambos têm em comum? São tentativas de discutir que é necessário explicar como se entende e como se desenvolve uma nova construção a se identificar nessa identidade. Afinal de contas, a identificação é um dos aspectos principais referentes às bases conceituais da afirmação da identidade. Com isto, nota-se que há inúmeros exemplos demonstrando como os professores surdos agem e que leva os os alunos se identificar com a cultura, língua de sinais, entre outras coisas. É preciso recorrer aos professores surdos que estão em circulação no espaço educacional. É no cruzamento de informações de várias áreas que se desenvolve novos olhares à questão de identificação dos surdos. Os Estudos Culturais permitem entender o processo de determinação ao se vincularem com as diversas área do conhecimento.

Nos processos identificatórios, vários professores surdos apresentam representações da identificação e reconhecimentos do olhar e da cultura surda, porque conhecem a história dos surdos e sabem, através do seu jeito ensinar, levar outros surdos a identificar a própria cultura.



Assim, a identificação surda envolve um processo pelo qual um surdo se identifica com o outro, seja pela língua de sinais, cultura, alteridade, diferença do ser, o que é um aspecto central para o sujeito que está atuando. Esta visão se encaixa nos Estudos Surdos e na perspectiva dos Estudos Culturais. Mostra uma consciência do sujeito ao se relacionar com os alunos, para que eles reconheçam a sua imagem, e identifiquem-se com ela e tornem-se conscientes de sua nova construção de ser diferente dos outros.

Para Hall (2000), a identificação não considera a noção da identidade que carrega a idéia de um sujeito totalizante e homogêneo. O termo identificação leva em conta a multiplicidade de discursos e de dizeres que o constituem. Considero aqui que os sujeitos das identidades são múltiplos, contraditórios e empurram em diferentes posições.

94



Para tanto, entendo que o importante não é uma vinculação a um *modelo* do professor, e sim trata-se de um deslocamento provocado pelo professor surdo, com relação à construção da identidade do sujeito. E também em relação à postura do professor, desloca-se a noção da identidade do outro surdo, que se vê como sujeito descentrado. Tal fato se vincula em torno da fronteira do professor/aluno em uma busca da identificação. O deslocamento do professor é perceptível na visão da pós-modernidade. Aí não se aplica o conceito de centramentos, mas de descentramentos, de sujeitos descentrados, que se constituem de pequenos fragmentos, o que acontece dentro de uma heterogeneidade. Não se pode desconsiderar que o professor surdo não se reduz a processos de homogeneização.

No *modelo*, é uma coisa da fala que veio na tradição, e hoje é diferente de uma tendência em ampliar o conhecimento nos processos identificatórios e pode combinar-se com a pós-modern-

nidade, quase sem conflitos, enquanto o termo de *modelo* ao que se foi dissolvendo. É preciso perguntar em que sentindo e com que fins aderem à pós-modernidade, buscar a questão da afirmação e não misturar os termos.

Os professores surdos, na sua diferença, apresentam diferentes identidades: (Perlin: 1998), identidade surda, híbrida e flutuante. Não existe uma identificação como homogeneização. O que se percebe, por meio deles, é que existe a diferença nas identidades ao se identificar com a cultura, identidade e língua de sinais, e eles continuam mantendo as suas identidades ao se vincularem aos outros. Os alunos podem se vincular pelo desejo que têm de identidade. Isso revela a complexidade que envolve nós, professores surdos, pela falta de construir a identidade cultural, pois a identidade é um processo em construção. Os desejos de identificação dos alunos continuam buscando se vincular à questão de identificação do professor surdo em busca de valores para construir a identidade.

Nesse sentido, a identificação se constrói na heterogeneidade, o que faz os sujeitos assumirem distintas posições de sujeito, embora sejam as diferentes identidades, que acontecem pelo fato de que nossas identificações são continuamente deslocadas pela presença de discursos de outros. O caso da identificação é compreendido, pois, é uma construção, como um processo que nunca pára de se desenvolver. O que leva a construir no momento de se identificar o professor surdo, leva a uma nova identidade, deslocada, da qual o professor surdo não pode ter controle, pois é reconstruída por meio da diferença. Acontece na relação com o outro, e no caso surdo, devido à língua de sinais, que influi na transmissão de saberes.



Acredito que um caminho que possibilita entender a questão do professor surdo, ou seja, buscar a compreensão dos processos da identificação do professor está no processo da pós-modernidade. O pós-moderno favorece a compreensão daquilo que é considerado uma transgressão pedagógica e permite buscar compartilhar discursos com os outros professores. Favorece para se manter ao se identificar a cultura, identidade e língua de sinais.

Os professores surdos relatam experiências que marcam a sua vida profissional, ao se descobrirem trabalhando na sala de aula e contribuindo para os alunos se construírem subjetivamente, identificando sua cultura, sua identidade e se comunicado na sua primeira língua, ou seja, a língua de sinais. Ao se reconhecer como professor surdo, sua atribuição profissional, o sujeito estabelece momentos de identificação. Isso leva a compreender o professor surdo a partir da transgressão pedagógica vinculada à questão da pós-modernidade, em que ele não é visto como centrado e controlador. Ele é visto como um professor diferente de que se constitui no qual ele produz, se relaciona, se altera com o Outro, que está na marca da heterogeneidade.

Isso leva a refletir sobre a importância de como se identificar com o professor surdo. Remete à importância de que os alunos surdos devam ser vistos não como tradicionais e dependentes dos outros professores ouvintes, se bem que estes professores ouvintes também são agentes do processo, tendo em vista o processo de interação. Mas é importante na formação dos professores surdos que busquem as inovações e possibilitem efetivar uma transgressão pedagógica, para que atinjam o seu desejo e a sua singularidade de ensinar. O seu próprio pensamento deve ser manifestado, para



ocorrer uma auto-identificação como professor surdo, valorizando a sua construção histórica dos valores culturais. É necessário esclarecer a importância da prática dos professores surdos vivenciada e surgida dentro do povo surdo. Ser diferente significa produzir a partir da história, do conhecimento próprio, e compartilhado uns com aos outros com o objetivo de ter mais experiência dessa prática pedagógica. Nesse processo identificatório cultural prosseguem as inovações, as transgressões vão ocorrendo, buscando, fazendo acontecer as múltiplas experiências de que é o seu próprio fazer pedagógico.

Esse conceito de identificação apresentou algo importante relacionado à questão da afirmação da identidade, desenvolvendo, dessa forma, condições de reflexão para a análise. Também é importante tratar essa questão e analisar de que forma ela surge nesse ponto de identificação do professor surdo. Analisar, além disso, os processos de identificação, as conseqüências, ou seja, a produção da identidade e a produção da cultura por meio do primeiro contato com a representação do professor surdo.

A identificação tem se destacado ambivalente como uma questão central para Estudos Surdos no ponto em que eles se articulam com os Estudos Culturais, que possibilita aproximações das questões envolvendo os povos surdos, os quais estão vivendo a preocupação com a afirmação das identidades pessoais e culturais. A aproximação facilita novos olhares para se identificar a realidade da cultura que está envolvendo as lutas dos surdos. Esse procedimento coloca em evidência questões a serem discutidas sobre certas estratégias para quebrar a tradicional vigência de uma identificação universal e única. E leva ao surgir uma nova transgressão, dando força ao argumento de que existe a identidade



surda em sua multiplicidade de fragmentações. A crise de identidade surge nas fronteiras que provocam o confronto ao *modelo*, mas não é essa questão de afirmação da identidade.

Entretanto, essa questão da afirmação não há como explicar, é um termo em questão. O que os professores surdos guardam na sua identidade que faz os alunos surdos se identificarem com a cultura, assumir sua diferença, usar a língua de sinais e perceber sua alteridade é algo importante. Todo esse debate motiva compreender como as posições de identidade são produzidas em contextos culturais. É necessário entender como se realiza o processo de identificar, buscando compreender aqueles processos de que se forma uma nova identificação, além da ação da pedagogia, da diferença que vai motivar a construir.



Referências

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Rizoma: introducción*. Valência: Pré-textos, 1977.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PERLIN, Gladis. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, Carlos (org). *A Surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- REIS, Flaviane. *Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SILVA, Gilberto Ferreira. “Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação.” In FLEURI, Reinaldo (Org). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.





Capítulo 4

Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos

ANA REGINA E SOUZA CAMPELLO¹

¹ O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos. Co-autoria: Beneficiário de auxílio financeiro da CAPES – Brasil.

Introdução visual

Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe?

As minhas palavras nunca faltaram, e nunca fui uma criança rebelde ou nervosa, por uma simples razão: sempre tive como me comunicar, as pessoas em minha volta sempre entendiam o que eu queria, pois compartilhavam das mesmas palavras que eu: os Sinais.

(Sérgio Marmora de Andrade, surdo,
residente no Rio de Janeiro)

Na atualidade, muito se tem falado sobre as linguagens não verbais, dando-se ênfase em especial à linguagem imagética, envolvendo vários suportes que incluem o próprio corpo, muros, telas, cadernos escolares, entre muitíssimos outros. As linguagens não verbais são, sem dúvida, um tema importante a ser estudado.

A Pedagogia, acompanhando as tendências da chamada Sociedade da Visualidade, desdobrou-se em diferentes sub-áreas, presentes, por exemplo: na pedagogia dos cegos (na elaboração do seu currículo, prática, disciplina, estratégia, evolução e jogos educativos aos cegos, ou seja, deficientes visuais); na educação



artística (como pedagogia visual, no envolvimento atual da educação artística e cultura visual com a pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, aplicando-se também no desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais); na comunicação (o estudo e investigação do ensino da expressão e comunicação visual, sua pedagogia e didática); na informática (o programa pedagógico com a utilização de tecnologia educacional através da computação, sua compreensão e linguagem); na estética (como a representação sobre o mundo do corpo, o gesto e cultura do corpo masculino ou feminino, como uma pedagogia visual e mimética); na fotografia, pintura e outros (com recursos visuais e sua pedagogia crítica e concepção do mundo através da subjetividade e objetividade nas artes visuais); na formação e preparação da graduação de “professores artistas” para o Ensino Fundamental e Médio (além da formação pedagógica, o professor ou aluno terá uma formação no sistema das artes: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, podendo escolher qualificar-se em qualquer uma delas).

Neste trabalho, apresento algumas considerações a respeito da pedagogia visual e a educação de surdos. Inicialmente, trago o exemplo de uma aula de ciências, na turma de 7ª série, com conceitos referentes aos assuntos aqui discutidos. Em seguida, apresento uma discussão teórica e as considerações finais.

Na sala dos professores

Entra na sala dos professores, Mauro, o Professor de Ciências, onde os demais presentes se ocupavam com seus deveres e bate-papos informais. Com o semblante constrangido, deixa cair os livros didáticos em cima da mesa, chamando-lhes a atenção com um barulho ensurdecedor. Alguns o olham com surpresa e uma



professora surda, que naquele momento escrevia alguma coisa na mesa, ficou surpreendida com a ação inesperada de Mauro.

– Não agüento mais dar aula para os surdos! Eles não entendem nada! Por mais que tento fazer, eles não conseguem entender, continuando seus papos!

Bianca, a professora surda, tenta pegar as frases ditas por Mauro e sem entender, pede ao Intérprete de Língua de Sinais, que no momento estava presente, que traduzisse literalmente.

Um dos professores, do mesmo colegiado, disse algo que o deixou perturbado:

– Paciência. São os ossos do ofício! Para fazê-los entender, é preciso usar vários recursos para chamar atenção.

– Mas, aqui na escola não tem nenhum recurso. Quanto mais preciso dos recursos, nunca tem. Sempre respondem a mesma coisa: dificuldade financeira. – retrucou Mauro.

– Então, use a criatividade! – disse o outro.

– Ah! Como?! – retrucou Mauro

– Nem sei! Isso é da sua matéria. Eu sou da Física.

Bianca vê e pensa: “Há falta de cooperação, como se vê. Animosidade, falta de respeito, briga pelo poder, desprezo aos colegas, incompreensão.”

Não agüentando mais, levanta e, com a ajuda do Intérprete de Língua de Sinais, pede ao Mauro para explicar quais as dificuldades que ele tem com os alunos surdos.

– Eles não conseguem entender o ciclo ovulatório da mulher. Eu sei que sou fraco em Língua de Sinais, por mais que tento. Usei os desenhos no quadro, apesar de não serem legais. Mostrei as gravuras no livro, mas você sabe como é. Usar uma mão só para sinalizar enquanto uso a outra mão para segurar o livro, não ficou legal. Prefiro ser independente sem depender dos outros para usar



livremente as mãos para comunicar. Eles não prestam atenção, ficam rindo das minhas trapalhadas, não são cooperativos e acabam conversando. Como eles são difíceis de entender!

Bianca, observando todos os detalhes do que Mauro dizia, explicou:

– Os alunos percebem o que você quer explicar, mas não o compreendem. Usando palavras ou sinais soltos, sem coerência e fluência do discurso, com a Língua de Sinais fraca e você mostrando a gravura com uma mão só e usando a outra para sinalizar, fica pior ainda. Mesmo com os desenhos no quadro, apesar de não serem perfeitos e com a Língua de Sinais rudimentar, também fica sem coesão. Vou explicar como se faz para chamar a atenção dos alunos.

104



Os professores se admiraram com a eloquência da professora Bianca e com a tradução do Intérprete de Língua de Sinais, passando a escutá-la com interesse, com curiosidade de saber o resultado final.

Bianca levantou-se e se dirigiu ao quadro-negro, como se estivesse no lugar do professor de Ciências. Alguns professores se sentaram, outros ficaram em pé, mostrando expectativa quanto às explicações da mesma.

Bianca, ao encostar-se no quadro-negro, em frente aos professores em sua volta, começou a chamar a atenção de todos, dizendo:

– Hoje o tema da aula é Reprodução Feminina.

Levantou os dois braços, com as mãos esquerda e direita abaixando, com as palmas das mãos um pouco fechadas e fechou as pernas. Com a mão direita, mostrou o processo da penetração do pênis no meio das pernas. As pernas representam a figura do canal vaginal e na ejaculação, os espermatozóides entram por ele

e vão subindo até no antebraço esquerdo ou direito, que representam as trompas. A mão esquerda ou direita solta um óvulo, que vai percorrendo o antebraço e os dois, óvulo e espermatozóide, cruzam-se e vão descendo até o tronco, que na figura representa o “saco vaginal” e se fixam no útero. Algumas semanas depois, o embrião começa a crescer e, mostrando o tronco vai crescendo, engordando para fora, gerando uma criança dentro dele. Após nove meses, a cabeça sai pelo canal vaginal entre as pernas, nascendo (figura 1).



FIGURA I

Todos ficaram estupefatos e admirados com a narração através da Língua de Sinais na modalidade visual e espacial.

– É isso aí! Tão simples e sem complicação! – falou uma professora.

– Que imagem! Parece um filme de cinema ou um documentário! – falou outro.

– Isto é função do professor e não de Intérprete de Língua de Sinais – replicou o Intérprete.

– Como é difícil transformar a explanação para a imagem visual! – falou Mauro.



Bianca, somando todas as indagações e comentários dos professores, explicou calmamente:

– Isso é um processo de conhecimento e da aquisição da cultura surda através da imagem semiótica. O que estou fazendo não é simplesmente uma tradução, como o Intérprete de Língua de Sinais acabou de falar, e sim uma explanação através da imagem visual, como o outro disse. De fato parece um filme de cinema ou um documentário, cuja imagem aparece na tela ou nas gravuras, como o outro disse. É tão simples e sem complicação, como ela disse. De fato, tudo o que todos falaram agora se juntam em um só. Isso é chamado de *semiótica imagética*, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também. Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. É a imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais, como acabei de mostrá-los. Vocês podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. Não é difícil. O que falta a vocês é frequentar as rodas dos amigos, colegas e conhecidos surdos. Lá eles demonstram muitos e ricos recursos visuais que podem ser transportados para a sala de aula! Isso é um dos recursos da cultura surda, que é desconhecido pela maioria.

– Todos usam isso? – perguntou uma professora.

– Nem todos usam. Isto faz parte do discurso de cada um. E também conta o fato de alguns surdos serem oralizados, outros não. Alguns são criativos, e outros não. São como os ouvintes. Como no marketing ou na comunicação, os ouvintes podem



ser criativos, como nos desenhos, propagandas, filmes de ação, fotografia, através das palavras, fotos e imagens. O mesmo acontece com os surdos, só que muitos recursos são jogados fora e despercebidos pela maioria. Isto é uma mina de ouro! Lembre-se sempre que, quando encontrar um sujeito surdo, procure saber qual a origem dele, o modo dele, o discurso, se é criativo ou não e nele encontrarão a semiótica imagética. Se encontrar um surdo submisso, sem opiniões, apagado, dificilmente se encontrará aquilo que se quer.

– Onde posso encontrá-los? – perguntou a professora

– Frequentando associações de surdos, na roda dos amigos ou conhecidos surdos, nas festas e outros lugares onde eles estão...

– respondeu Bianca

– Mas eles rejeitam quando nos vêm. Fico sem comunicação...

– disse a outra.

– É... é pela história que eles passaram, no processo do preconceito que eles passaram. Eles foram incompreendidos e agora estão devolvendo com a mesma moeda.

– Como... se nós não temos culpa de nada... – disse a professora.

– Sim... – respondeu Bianca – Temos um pouco de culpa, por causa da nossa intolerância para com os “outros”. A nossa responsabilidade agora é divulgar a importância e o reconhecimento da Língua de Sinais. Se for com força de vontade e compreensão, paciência, segundo o seu senso comum, você conseguirá encontrar neles a mesma afetividade, respeito, consciente lingüístico, olhar “consciente lingüístico”, e acredito que será bem recebida no seu círculo de amizade. Caso contrário, nada feito...



– Pode me explicar o que é semiótica imagética? – pediu um professor.

– Bem, isso é um novo campo de estudo – disse Bianca – É o meu projeto, que pretendo apresentar no doutorado em educação lá na universidade. Pretendo aprofundar mais e divulgar a importância da semiótica imagética no campo de estudo da educação. Este tema é, nada mais, que um estudo quase inexplorado na educação brasileira, assim como em alguns outros países. Isso requererá muitos anos de estudo para se alcançar este objetivo na educação. Principalmente na transmissão do conhecimento através da imagem visual, que é um dos recursos onde os surdos, na sua maioria lingüística social, política e de relação humana, só podem reconhecer.

108



Bianca continuou:

– Semiótica imagética é a parte da semiótica geral ou uma ciência geral dos signos, um dos sistemas de significação. Por exemplo, o famoso fotógrafo e crítico Sebastião Salgado, pelas tecnologias da imagem, com suas fotografias contribuiu para o desenvolvimento da criação artística no foto-jornalismo e do estudo para um melhor entendimento sobre a cultura do olhar, além de provocar reflexões sobre os temas sociais, as configurações econômicas e políticas que se entrelaçam em um determinado período histórico. Ele consegue fazer uma reflexão de situações capturadas (ou refletidas?) por suas lentes, mostrando o resultado das resoluções que ocorrem nos centros de poder, como o lado excludente da globalização. Ele mostra a exclusão daqueles que não são economicamente úteis, sejam homens, mulheres, velhos ou crianças. Ao mesmo tempo, exerce uma função social relevante, que é a do jornalista agente da História, função social

que reúne, em uma só, todas as outras funções que vieram se desenvolvendo através do amadurecimento do jornalismo. Isso mostra o impacto do sofrimento através das expressões faciais e corporais humanas. Assim acontece com a propaganda das eleições municipais, onde o desenho de uma urna pode ser significado como respeito ao direito da cidadania. Como na Língua de Sinais, que é um campo pouco explorado, lá se encontra a diversidade dos signos e outros sistemas de significação através da velocidade e da expressividade da leveza das mãos, dos braços que os desenham, na leveza do ser no ar, no espaço ininteligível da percepção dos olhares humanos! Vou dar um exemplo de Platão, na sua obra “Fédon”, que começa assim, metaforicamente: “... É que em muitas partes, ao redor da terra, há um grande número de cavidades diferentes entre si pela forma e pelo tamanho, para as quais correram e onde se juntaram águas, vapor e ar. Quanto à terra em si mesma, pura, encontra-se situada na pura abóbada celeste, lá onde demoram os astros, e parte é chamada de éter pelos que disso tratam. A borra precipitada do éter vem aglomerar-se nas cavidades da terra. Nós habitamos, pois, essas cavidades, embora não o notemos: cremos que estamos a morar na superfície do oceano aquele que habitasse o seu fundo, pois, vendo o sol e os demais astros através da água, haveria de tomar o oceano por um céu...” E como traduzir isso para os surdos? Acredito que na posição do Intérprete de Língua de Sinais, ele traduziria literalmente o que acabei de falar sobre “Fédon”, e isso é incompreensível para o campo lingüístico e visual dos surdos. E eu vou mostrar como eles podem entender claramente (figura 2).





FIGURA 2

Bianca continua:

110  – Você mostra através das duas mãos o globo terrestre, sendo uma das mãos em cima e outra embaixo, imaginando um globo geográfico e mostra que em volta deste globo há um espaço cósmico, chamado éter. No globo há vapor, água e ar. Nós moramos na terra, apontando um lugar fixo no globo imaginário e olhamos para o céu, para os astros. A mesma coisa acontece com os peixes e outros animais aquáticos que vivem na água e vêem o céu e os astros através da água. Nenhum de nós e nem os peixes somos importantes pelo fato de estarmos na terra ou na água. Cada um tem a sua visão, porém é importante saber escutar, ver, “ouvir” as opiniões dos outros para poder formular as suas opiniões próprias. Entendeu? – finalizou a Bianca.

– Perfeitamente... Bem, vou me esforçar em traduzir mentalmente, transformando as palavras, as frases, as significações, os signos, outros signos, signos visuais, ou seja, em “palavras visuais”, em imagem, porque isso facilita muito para os surdos – disse o professor.

– Também concordo, mas reconheço que é um processo longo
– respondeu Mauro.

– Mas não é difícil, é só saber estudar muito e ter a consciência lingüística dos “outros” – explicou Bianca.

Todos se levantaram para retornar às suas salas de aula, pois a hora de educação física havia terminado.

– Parabéns! Você me ajudou muito com as suas idéias – disse Mauro.

– Isto é o meu serviço a todos os professores. Espero que o meu método surta o efeito esperado – respondeu ela.

– Tchau! – disseram.

Bianca retorna à sua mesa, arrumando os papéis e os livros que lá estavam. Guarda-os no seu arquivo e fecha as portas da sala dos professores, deixando todos os conhecimentos, os recursos visuais e imagens traçadas no ar no semblante ininteligível, pairando no espaço....



Discussão Teórica

A linguagem falada e escrita ocupou um lugar de relevância na produção do conhecimento, destacando-se inclusive junto à ciência da modernidade, a ciência pautada nas relações de causa e efeito, da experimentação e generalização. Tais características garantiam a requerida objetividade para que os saberes sobre a realidade física ou social fossem considerados válidos.

A ciência antiga apenas descrevia as coisas, os fenômenos ou acontecimentos. A ciência moderna, com novos métodos e objetivos, “não apenas descreve como as coisas são, mas principalmente como as coisas funcionam” (Feitosa, 2004, p.69). Neste contexto,

os discursos válidos são aqueles que os experimentos científicos comprovam como verdadeiros. Isto dentro da lógica positivista de Augusto Comte (1798-1857).

Na antiguidade, o pensamento científico requeria o pensamento filosófico reflexivo que, aos poucos, foi se transformando de reflexão em dogma presente, inclusive, nas escrituras sagradas.

A ciência moderna opõe-se a este modelo dogmático e assume o posto de detentora do conhecimento neutro e objetivo. “Na modernidade, a filosofia começou a se tornar epistemologia (do grego *episteme* = ciência), quer dizer, teoria do conhecimento científico (...). O objetivo da filosofia passa a ser então ajudar a evitar que o erro irrompa no trabalho do cientista” (Feitosa, 2004, p.71).

Dentro da própria modernidade, muitas teorias foram produzidas discutindo o estatuto do que se considera científico e dos métodos de produção do conhecimento.

Algumas delas chegaram inclusive a questionar a racionalidade intocável pregada e defendida pelo homem moderno no seu fazer científico.

Na contemporaneidade, a relação entre ciência e filosofia apresenta outras nuances. “A proposta agora não é simplesmente servir, mas fazer um ruído incômodo, tal como um zumbido, no ouvido do cientista, como que lembrando a ele que seu discurso não está totalmente livre de ideologias políticas, sociais e culturais. Não se trata de diminuir o valor da ciência, responsável por inúmeros avanços tecnológicos, mas de relativizar a sua pretensa supremacia (Feitosa, 2004, p.75)”.

E, é na contemporaneidade que se destaca a presença de novos discursos. Não somente o discurso verbal (oral ou escrito), mas



discursos predominantemente imagéticos que bombardeiam os sujeitos que consomem conhecimento de novas formas.

Vivemos na sociedade da visualidade, da esteticização da realidade, da transformação do real em imagens, cujas conseqüências para o homem contemporâneo poderão ser a do anonimato sobre o pessoal, a do imaginário sobre o real (Jobim e Souza, 2000).

Junto com a linguagem imagética, volta a difundir-se novamente a língua de sinais. É o caso da Língua de Sinais Brasileira – LSB, reconhecida como língua oficial pela lei 10.436/02.

Com características viso-espaciais, a LSB inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais.

E aqui, é de lembrar aquilo que se pontuou anteriormente quanto à relação entre filosofia/epistemologia e ciência, ou seja, lembrar que este discurso viso-espacial é socialmente construído, é histórico e que não está livre de ideologias políticas, sociais e culturais.

Através da pesquisa, observamos que não é comum encontrar produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área dos surdos, mesmo que a língua de sinais (que é a língua natural, materna e nativa das pessoas surdas, cuja modalidade é gesto-visual), se apóie em recursos da imagem visual.

É um novo campo de estudos e a demanda da sociedade, por sua vez, pressiona a educação formal a modificar ou criar novos conceitos ou denominações para a pedagogia visual, a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender. Isto ajudará a propor uma educação que não só beneficie o indivíduo surdo, mas que garanta a participação de todos: professores, docentes, pesquisadores, alunos, ou seja, a escola em sua totalidade. Esta área é



ainda restrita a poucos: imagem visual, semiótica imagética ou também o uso de língua de sinais na sua aquisição, compreensão e captação do pensamento através da imagem visual.

No livro “Pesquisa em Educação”, de Zaia Brandão, se destaca a educação como arte, assim como a medicina, como definiu Anísio Teixeira. A publicação do livro resultou da pesquisa no campo da educação elaborada pela autora e chegou à conclusão de que:

- os campos de produção de conhecimentos metódicos (sistematizados) são muito mais problemáticos;
- há a ausência e a procura de uma identidade no campo educacional;
- a educação é a mais complexa de todas as artes;
- é necessário suscitar problemas e objetos de estudo pertinentes para a educação;
- existe coexistência de dois modelos de racionalidade – a moderna e a pós-moderna;
- Há tensão entre a disciplinaridade e interdisciplinaridade.

Na prática, é uma rotina, hábito, ou saber provindo da experiência, técnica e aplicação da teoria.

A atividade não tem poder, mas somente atua. Mostra nas relações entre as partes e o todo, os traços de uma totalidade, coisa ou representação que se apresenta de modo completo, tal como lhe é próprio apresentar-se na sua realidade existencial. Os singulares se articulam ou se estruturam como elemento de um todo ou de um processo total que culmina na mudança de uma matéria-prima, base ou de fundamento. Para isso é necessário colocar o resultado ou produto.

O conceito ou significado da atividade é amplo, porque as relações de cada nível em campo diferente, seja biológica, física,



nuclear, psíquica e humana, se manifestam como uma série de atos, modo de proceder, procedimento ou conduta tão complexa. No caso da atividade humana, é necessário verificar algo que ainda não tem uma existência efetuada e que determina e regula os diferentes atos antes de culminar num resultado real, ou seja, a determinação não vem do passado, mas sim do futuro.

Esta atividade humana dá a entender, pressupõe a intervenção da consciência, do conhecimento, da noção, a qual o resultado existe duas vezes e em tempos diferentes: resultado ideal – quando se quer obter, existe em primeiro idealmente, como mero produto da consciência e os diversos atos do processo se articulam ou se estruturam de acordo com o resultado que se dá primeiro no tempo, isto é, o resultado ideal. Para adequar isso, é necessário expor com precisão um resultado ideal no ponto de partida até chegar à fórmula do modelo ideal original. O segundo resultado é o produto real, cujas relações de produção, cujo agente ou sujeito ativo adquirem, independentemente de sua vontade e de sua consciência, como produtos intencionais, incluindo também o progresso histórico, para superá-lo daquele que ninguém desejou. A finalidade é a expressão de certa atitude do sujeito em face da realidade.

Portanto, é necessário que toda atividade humana se apresente como preparação de finalidade e produção de conhecimento em íntima unidade. A relação do pensamento e a ação requerem o intermediário das finalidades que o homem se submete à apreciação.

Marx ressalta o papel da finalidade numa atividade prática de que o homem não pode ser um mero expectador e que faz parte da atividade da consciência, desenvolvendo um produto ou um objetivo de acordo com o ideal, através da produção de conheci-



mento, formando conceitos, hipóteses, teorias ou leis, mediante os quais os homens conhecem a realidade, de acordo com a natureza. É transformar o real, objetivo, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. Na atividade prática, o homem age sobre uma matéria que existe independentemente da sua consciência e das diversas operações ou manipulações exigidas para sair em transformação. Sem ação real, objetiva, sobre a realidade natural ou humana, não pode ser considerada como atividade material consciente e também não pode ser considerada como práxis.

Existem várias formas de práxis, que são:

- 116
- a) *Práxis produtiva* – é uma atividade em que o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se modelam neles finalidades ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma, transforma a si mesmo.
 - b) *Práxis artística* – produção ou criação de obras de artes – é uma atividade que leva a uma necessidade ou permite a elevação de um grau superior à capacidade de expressão e objetivação humana.
 - c) *Práxis científica* – é uma atividade que satisfaz as necessidades da investigação teórica e, em particular, as da comprovação de hipóteses.
 - d) *Práxis teórica* – é uma atividade cuja experiência é levada a cabo para provar uma teoria, ou determinados aspectos dela. Esta proporciona um conhecimento necessário para transformar a realidade, ou traça finalidades que antecipam idealmente sua

transformação, mas num e outro caso fica intacta a realidade efetiva.

- e) *Práxis social* – é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado.
- f) *Práxis política* – é uma atividade prática na medida em que a luta que os grupos ou classes travam está vinculada a certo tipo de organização real de seus membros, ou de choques e contra-posição de idéias, projetos, ou da luta ideológica.
- g) *Práxis filosófica* – é uma atividade que transforma nossa concepção do mundo, da sociedade ou do homem, mas não modifica nada real. Portanto não é práxis, porque não contribui para transformar exatamente como teoria a prática.
- h) *Práxis revolucionária* – é uma atividade que transforma o sujeito ativo, o renovador de novos processos sociais e de luta dos povos por sua emancipação nacional, ou de lingüístico, trabalho, artísticos, científicos, etc.

A teoria e prática se fundem juntas, porque, para se atuar na prática, precisa-se de uma atividade teórica. Não é uma posição absoluta e sim relativa, ou se trata de uma diferença, pois vamos considerar que nas relações entre teoria e prática, diremos que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que indica com precisão e definição de desenvolvimento e progresso do conhecimento.

No caso da relação entre ciência e a produção, só se adquire em caráter mais rigoroso na época moderna, cuja teoria científica firme e coerente se vê estimulada pela experiência, seja a ofereci-



da diretamente pela produção, seja a oferecida pela experiência organizada e controlada, ou experimentação.

A prática funciona se houver uma teoria com base e fundamentos. A prática, ao nosso ver, é uma antecipação da prática ideal e só será efetiva com o concurso da teoria.

Esclarecemos que a unidade entre a teoria e prática só pode ser manifestada com exatidão, precisão e certeza, quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, individual, particular e pessoal, ainda que esta se dissimule sob o nome de práxis, como se faz o pragmatismo, cuja tese fundamental é que a verdade de uma doutrina consiste no fato de que ela seja útil e propicie alguma espécie de êxito ou satisfação. Cada ciência concebe os conceitos e métodos que lhe permitem usar a prática correspondente como critério de verdade. A teoria pode aproveitar de certa autonomia em relação às necessidades práticas, mas de uma autonomia relativa, porquanto, como vimos insistindo, o papel regulador que corresponde à prática tem como fundamento critério de verdade e finalidade da teoria.

Para finalizar, consideramos necessário observar:

- a) o conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
- b) o conhecimento dos meios e de sua utilização, de técnica exigida em cada prática, com que se leva a cabo essa transformação;
- c) o conhecimento da prática acumulada, em forma da teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera em que ela se realize, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente;

d) a atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretendem atingir sob a forma de finalidade ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que essas finalidades, para que possam cumprir sua função prática, têm de corresponder a necessidades e condições reais, têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização.

Apresento esta nova proposta de trabalho e, para que este objetivo seja fundamentado, é necessário compreender o processo histórico, cronológico e cultural da língua de sinais.

A Educação dos Surdos e a Língua de Sinais

Historicamente, não há registro que documente o processo educacional das pessoas surdas antes do século XVI, por serem sujeitos ágrafos, devido à sua diferença da língua, mas o certo é de que não havia escola especializada para surdos. Havia pessoas surdas, oriundas de famílias nobres, que eram orientadas e educadas pelos padres ou cleros para que se formassem cidadãos educáveis e letrados. O clero os controlava sob a forma de confissão, segundo Skliar (1996). Primeiramente, apoiava-se os Sinais, e mais tarde, o Oralismo.

Existiam pessoas interessadas e preocupadas em tentar ensinar aos surdos. Primeiramente, foi Giralamo Cardamo, italiano, quem criou sinais para comunicar e ensinava aos surdos a aprender a escrever e ler. Um monge beneditino espanhol, chamado Pedro Ponde de Leon, usou os recursos de sinais de Giralamo e viu que os surdos podiam oralizar e criou um treinamento da voz e



leitura labial. Com isto possibilitou os sucessos de uns surdos no treinamento da voz e leitura labial e utilização de sinais para os outros, dependendo dos fatores que os circundavam. A partir de então, pensou-se que os surdos podiam ser reeducados em uma escola que possibilitasse a sua formação escolar e participação na sociedade civil. Baseado na história da criação da primeira escola pública francesa, Ramos escreveu (p.2, 1997) “Em 1760, na França, o abade l’Epée (Charles Michel de l’Epée: 1712 -1789) iniciou o trabalho de instrução formal com duas surdas a partir da Língua de Sinais que se falava pelas ruas de Paris, datilologia/alfabeto manual e sinais criados e obteve grande êxito, sendo que a partir dessa época a metodologia por ele desenvolvida tornou-se conhecida e respeitada, assumida pelo então Instituto de Surdos e Mudos (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos), em Paris, como o caminho correto para a educação dos seus alunos.”

120



O momento histórico do Congresso de Milão, em 1880, determinou que a Língua de Sinais deveria ser utilizada como apoio à Língua Oral. Acreditava-se que o método Oral puro deveria ser preferido, porque o uso simultâneo de Sinais e fala teria a desvantagem de prejudicar a fala, a Língua oral falada e a precisão de idéias. Para Bernard Mottez (1975), o Congresso de Milão transformou a fala em uma forma de comunicação com a finalidade da educação. Para Skliar (1996), a Itália aprovou o Oralismo para facilitar o projeto geral de alfabetização do país como modelo único, nacional e lingüístico. As Ciências Humanas e Pedagógicas aprovavam o Oralismo, porque este respeitava a concepção de Aristóteles: o mundo de idéias, abstrações e da razão era representando pela palavra, e o mundo concreto e material, pelos sinais.

No mesmo momento, mas nos EUA, na “Convenção Nacional de Surdos-mudos”, discordava-se de algumas idéias de Milão. Robert McGregor, diretor surdo da escola de Ohio, declara que o método Oral beneficia alguns, mas que o método combinado beneficia todos os surdos. A delegação americana que fazia parte votou contra a resolução. A língua de sinais foi banida oficialmente de todas as instituições escolares e assistenciais (os asilos) em que as crianças e jovens surdos se encontravam então acolhidos, assim como de outras que se viesse a criar.

Assim se proclamava solenemente, com a arrogância e levianidade, características da união da ignorância com a intolerância, uma virada decisiva na história social, política e educacional das comunidades surdas.

Um pouco antes (1857), o professor francês Edward Huet (surdo e partidário de L'Épée, que usava o Método Combinado) veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, para fundar a primeira escola para meninos surdos de nosso país: Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), mantido pelo governo federal, e que atendia, em seu Colégio de Aplicação, crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos. A partir de então, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua de Sinais Brasileira (LSB), mistura da Língua de Sinais Francesa com os sistemas de comunicação já usados pelos surdos das mais diversas localidades.

A.J. de Moura e Silva, um professor do INES, viajou para o Instituto Francês de Surdos (1896), a pedido do governo brasileiro, para avaliar a decisão do Congresso de Milão e concluiu que o Método Oral Puro não se prestava para todos os surdos.



Igualmente na colocação de Ramos (p. 3, 1997): “Thomas Hopkins Gallaudet, professor americano de surdos, visitou a instituição em 1815 com o objetivo de conhecer o trabalho lá realizado (antes ele passara pela Inglaterra tentando aprender com os Braidwod acerca da metodologia oralista que eles desenvolviam, não obtendo aceitação pois os profissionais negaram-se a ensinar em poucos meses o que sabiam). De tão impressionado que ficou, Gallaudet convidou um dos melhores alunos da escola, Laurence Clerc, a acompanhá-lo de volta aos Estados Unidos. Lá, em 1817, os dois fundaram a primeira escola permanente para surdos em Hartford, Connecticut.”

Nos Estados Unidos, há atualmente uma universidade para surdos, a Gallaudet University – Washington. Porém, como este não é o caso da maioria dos países e como a interação surdo-ouvinte em uma mesma sala de aula pode ser bastante satisfatória, é necessário que o surdo tenha acesso a um intérprete em LSB – Português, assim como o cego tem acesso a um leitor.

Essa condição, porém, só surtirá o efeito desejado se o sistema educacional possibilitar que o surdo se prepare para a competição no vestibular e para o acompanhamento das atividades acadêmicas durante o curso de Graduação e, eventualmente, de Pós-Graduação.

Como, no presente, este não é o caso, a grande maioria dos surdos não ingressa nas universidades e o único meio de apresentar alguma possibilidade para que aqueles que têm aspiração a uma carreira que requeira o desenvolvimento de habilidades intelectuais e técnicas no sistema educacional superior, seria uma adaptação na aplicação de provas e no processo de avaliação do vestibular das universidades brasileiras.



Sabe-se de antemão que qualquer alteração que se faça nos exames de vestibular das universidades brasileiras tem que ser antecedida de reflexão profunda para se evitar problemas, inclusive de subavaliação e conseqüente queda do nível da educação superior. Mesmo que isto não ocorra, os surdos poderiam obter diplomas na Universidade, sem, contudo, chegar ao mesmo nível de desempenho que o ouvinte, o que acarretaria uma desigualdade na competição posterior no mercado de trabalho.

Contribuições para a compreensão da Língua de Sinais

Destaco, abaixo, a voz de diferentes autores, objetivando esclarecer os diferentes pontos de vista capazes de contribuir para a compreensão das questões discutidas neste trabalho:

– Vygotsky (1978) caracteriza “o uso de signos e de instrumentos como atividade de mediação, que irá orientar o comportamento humano na internalização das funções, por exemplo, a mediação por signo e instrumento é de natureza diversa, enquanto o signo constitui uma atividade interna dirigida para o controle do próprio sujeito, o instrumento é orientado para o exterior, a fim de controlar a natureza”.

– Stokoe (1960) relata que “a Língua de Sinais adquiriu reconhecimento pelas características lingüísticas. A concepção stokeana postula que, para uma língua ser considerada natural, ela precisa ser utilizada por uma comunidade, como meio de comunicação difusora de valores constituintes de uma identidade que os assemelha, e também devem existir falantes que a adquiriram como primeira língua”.



– Armstrong et al. (1995) enuncia que “todas as sociedades humanas utilizam gestos motores para complementarem suas informações sonoras veiculadas por meio da fala. Muitas vezes nos parece impossível falar sem movermos nossas mãos, nossos olhos e nossos braços. Para os falantes, esses gestos apenas ajudam a ilustrar um objeto, indicar uma direção, mostrar um estado emocional, mas para indivíduos privados da percepção do estímulo sonoro, eles passam a ser a única expressão capaz de ser compreendida. Esses indivíduos aprimoram tanto seus gestos que se tornam capazes de se comunicarem exclusivamente por meio de uma linguagem de sinais”.

– Brito (1995) divide “os fonemas manuais em duas categorias, baseando-se nos seguintes parâmetros: primários, que definem a configuração das mãos, sua posição em relação ao corpo (ponto de articulação) e o movimento exercido por elas; secundários, que se referem à região de contato das mãos, à orientação das mesmas e à disposição das palmas (para baixo ou para cima). As expressões faciais e os movimentos do corpo não chegam a distinguir significados distintos, mas funcionam como modificadores”.

– Travaglia (1996) diz “que na concepção de linguagem como expressão do pensamento existe a noção de que as pessoas não se expressam bem porque não pensam. Isso porque, segundo essa corrente, a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. Já na linguagem como instrumento de comunicação, a língua é vista como um código, ou melhor, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações



de um emissor a um receptor. Essa concepção está representada pelo estruturalismo saussuriano e pelo transformacionalismo chomskiniano. Trata também da linguagem como forma de interação, afirmando que nessa concepção a linguagem é tomada como um lugar de interação comunicativa através de efeitos de sentido entre interlocutores. É representada por todas as correntes de estudo da língua, reunidas sob o rótulo de “lingüística da enunciação”. Cada concepção de linguagem está intimamente ligada a uma concepção de gramática. Para a primeira (linguagem como expressão do pensamento), é necessário estudo da gramática tradicional ou normativa, que dá ênfase ao estudo da sintaxe e morfologia; gramática nada mais é que o “estudo do pensamento”. Quando considera a linguagem como instrumento de comunicação – Código – a gramática passa a ser entendida como um conjunto de regras a serem memorizadas e seguidas. Este tipo de gramática privilegia a língua padrão que é falada pela classe social que domina a sociedade, aqueles que dispõem do poderio político e econômico na sociedade. Ao entender a linguagem como forma de interação, a gramática é vista como um feixe de variações e recursos lingüísticos que deve ser usado em função do texto (oral e escrito) que se produz e de seu contexto. Essa concepção possibilita o estudo e o uso de várias formas dialetais por parte de lingüistas, professores, alunos, etc.”.

– Capovilla et al. (1998) diz que “as línguas de sinais surgem de maneira espontânea, pela utilização de gestos e por mímicas realizadas por um grupo de indivíduos surdos. Tal grupo convencionou e desenvolve certos padrões gestuais próprios para cada objeto, ação, estado psíquico e emocional. O aperfeiçoamento destes padrões alcança a complexidade existente em qualquer



língua falada, contendo todos os níveis lingüísticos: fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático”.

Para realizar tal prática, a Universidade Federal de Santa Catarina, acatando as regulamentações da Lei das Diretrizes e Bases (LDB), implantou o primeiro Programa de Pós-Graduação, através do apoio da secretaria de Educação do MEC, na área da Educação, o curso de Doutorado e Mestrado, através das provas e avaliações com proficiência em LSB (Língua de Sinais Brasileira), inédito no Brasil para este objetivo.

Metodologia

Existem dois fatores principais que interferem na escolha de um tema para o trabalho de pesquisa. Abaixo estão relacionadas algumas questões que devem ser levadas em consideração nesta escolha:

a) Fatores internos

- Afetividade em relação a um tema ou alto grau de interesse pessoal;
- Tempo disponível para a realização do trabalho de pesquisa;
- O limite das capacidades do pesquisador em relação ao tema pretendido e criação de novos conceitos.

b) Fatores externos

- A significação do tema escolhido, sua novidade, sua oportunidade e seus valores acadêmicos e sociais;
- O limite de tempo disponível para a conclusão do trabalho;
- Material de consulta e dados necessários ao pesquisador.



c) Levantamento ou Revisão de Literatura

A autora GATTI (2002) abordou, no quadro abaixo relacionado, aspectos relativos às falhas da pesquisa e apresentou as alternativas para melhorar a pesquisa educacional:

Falhas	Alternativas
A qualidade da produção da pesquisa sobre a formação de professores é desigual no embasamento teórico, com sucessividade de modismos, imediatismo, cheios de recomendações, recortes academicista discutíveis e carente de análise e proposições;	Utilizar as técnicas não quantitativas de obtenção de dados;
Cheio de escala ou planilha, com modelo repetido e neutralidade do pesquisador;	Privilegiar os estudos em caso, com abordagem antropológica e naturalista, através das observações cursivas e participantes;
Utilização de categorias analíticas e seus conceitos;	Elaboração de perguntas abertas e adequadas;
Submissão de valores e atitudes do pesquisador e do próprio pesquisado;	Colher os depoimentos, histórias de vida, análise documental e de conteúdo, usando com apoio de várias epistêmicas: fenomenologia, dialética-histórica;
Ausência de mediações interpretativas;	Criar novos conceitos, como: dominação, reprodução, mediação, representação social, etc.;
Análise descritiva, reprodutora e mesmas citações dos autores famosos e conhecidos;	Reaproximar com áreas da filosofia;
Incapacidade de operacionalizar as variáveis;	Desencadear análise e inferências, sem estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano;
Não busca as leis gerais de causa e efeito, ou de relações funcionais determinísticas.	Comentar as leituras e confrontar os autores, duvidando das afirmações, modelos, conclusões da pesquisa até consistir com os problemas examinados;
	Contrapor com o próprio contato-vivência do pesquisador com a área.



Considerações Finais

É necessário refletir sobre os tópicos mencionados em relação à construção de uma pedagogia visual, campo desconhecido pela maioria, levando em consideração a realidade do ensino, principalmente quanto à aquisição da linguagem e dos recursos didáticos do ensino às pessoas surdas no âmbito escolar.

Este problema se apresenta de forma clara, objetiva, ressaltando a ausência da didática e o questionamento dos problemas da educação com pessoas surdas, especialmente no âmbito escolar no que se refere ao uso da imagem visual. Quadros (1997) contemplou no seu livro vários questionamentos que estão presentes nas discussões e reflexões que envolvem o contexto escolar da pessoa surda, tais como: aspectos sociais e culturais de uma proposta educacional; as línguas envolvidas no processo educacional, em especial a língua de sinais e os aspectos relacionados à sua estrutura; a aquisição da língua de sinais por crianças surdas e a aquisição da língua portuguesa.

A Língua de Sinais Brasileira (LSB), cuja fonologia delimita as unidades mínimas distintivas, consideradas como fonemas, firma-se a partir da decomposição dos movimentos das mãos, dos braços, dos espaços, dos pontos fixos ou não e das expressões faciais, o que é ininteligível para a acuidade visual das pessoas não usuárias da LSB.

Com o uso da Língua de Sinais, podem desenvolver normalmente suas inteligências para poderem levar vidas produtivas, auto-suficientes, desenvolvendo uma auto-imagem positiva e gozar do respeito de seus pares.

A Língua de Sinais, com a real importância da imagem visual e suas implicações, tem levado ao reconhecimento do direito lingüís-



tico dos surdos no acesso às diversas esferas federais, estaduais e municipais, na política (como na execução das leis do reconhecimento da língua de sinais), culturais (teatro), língua escrita (como sign writing, denominada de escrita de sinais), trabalho (presença dos intérpretes e instrutores de Língua de Sinais) e educacionais (professores bilíngües, professores surdos, intérpretes de Língua de Sinais, funcionários, diretores das escolas públicas e privadas) e para ter ao acesso à sua língua são necessárias pelo menos as seguintes:

- a) a aquisição da linguagem;
- b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais (no sentido de Vygotsky, 1978);
- d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);
- e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento).

Diante do exposto, sugere-se a organização de uma pedagogia visual que contemple a elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (Perlin, 2000).



Este estudo visa valorizar o “olhar”, buscando mais informações dentro do campo do “olhar”, da subjetividade, dos pensamentos imagéticos que possam valorizar o nosso “ser”, já que a imagem é um objeto de estudo e de pesquisa e que, de acordo com o pensamento imagético, podemos produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura / conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sucumbir ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos.

Percebemos a ausência de referência bibliográfica sobre o tema Pedagogia Visual, por ser um tema pouco explorado e novo no campo da pesquisa. A Pedagogia Visual inclui a Língua de Sinais como um dos recursos dentro da comunicação e da educação. Na minha posição como doutoranda e pesquisadora, pretendo explorar as várias nuances, ricas e inexploradas, da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, procurando oferecer subsídios para melhorar e ampliar o leque dos “olhares” aos sujeitos surdos e sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético dos surdos.

Referências Bibliográficas:

- ARMSTRONG, D. F., STOKOE, W. C., WILCOX, S. E. *Gesture and the Nature of Language*. Cambridge University Press, 1995.
- BRITO, L. F (1995). *Por uma gramática de língua de sinais*. Tempo brasileiro: Departamento de Lingüística e Filologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1995.
- CAPOVILLA, F. C., Raphael, Walkiria, Macedo e Eliseu (1998). *Manual ilustrado de sinais e sistema de comunicação em rede para os surdos*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.
- FEITOSA, Charles. *Explicando a filosofia com arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.



FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Rio de Janeiro: Papirus Ed, s/d.

GATTI, Bernardete A. *Formação de professores, pesquisa e problemas metodológicos*. Texto apresentado na faculdade de Educação da USP, 2004.

JOBIM e SOUZA, Solange (organização). *Mosaico : imagens do conhecimento* – Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

PLATÃO. *Diálogos*; o banquete-Fédon Sofista-Político. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, Clélia Regina. *LIBRAS: A Língua de Sinais dos Surdos Brasileiros*. Editora Arara Azul, Petrópolis: Rio de Janeiro. 1997.

STOKOE, W. *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf*. New York: University of Buffalo Press, 1960.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge: MA. Harvard University Press, 1978.

Sites:

www.ines.org.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL.HTM – 8k

www.dfjug.org/DFJUG/rybena/rybena_linha_tempo.jsp – 18k – 8 nov. 2004

www.maosquefalam.com/iframe_info_if4.htm – 23k

www.dfjug.org/DFJUG/rybena/rybena_linha_tempo.jsp – 18k – 8 nov. 2004

www.editora-arara-azul.com.br

www.ines.org.br/ines_livros/32/32_009.HTM – 22k

http://www.rfi.fr/actubr/images/081/selo_camada_ozonio.jpg

http://www.woomb.org/bom/lit/teach/figure9_es.gif





Capítulo 5

Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo.

PROF. RODRIGO ROSSO MARQUES¹

A menina lê na praça

A borboleta faz seu passeio na praça

A menina folheia a revista

A borboleta vendo-a

Invade o mundo da menina e da leitura

Vai morar com elas.

(O Professor é um Poeta II, 2000:53)

¹ Professor Surdo. Pedagogo em Educação Especial. Professor em Educação de Surdos. Professor de Língua de Sinais. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

A educação das pessoas surdas vem evoluindo constantemente e evidencia uma nada singela situação: como ou o quê ensinar às pessoas surdas? A resposta nem sempre é bem entendida e recebida pelos educadores não surdos, e é neste espaço de produção do conhecimento que vou expor algumas diretrizes que permitem iniciar um trabalho com estas pessoas, abordando questões de educação e a inserção dos personagens que a tornam tão importante e necessária para o desenvolvimento social.

A educação percebe a importância do aspecto cultural e social no processo de ensino-aprendizagem e, em especial, na Educação de Jovens e Adultos, pois a faixa etária não é o supremo vilão das dificuldades, como se pensava (Palacios apud Oliveira, 1999:03). Pelo que nos apresentam as pesquisas, os fatores que já citamos (culturais e sociais) são as peças-chaves, as quais devemos redirecionar nossa atenção no momento de produção do saber.

Entre os fatores culturais, podemos destacar a instrução, a língua, os modos de vida, os costumes, as crenças, entre outras características desenvolvidas coletivamente. Mas a cultura não é só isso, advém a princípio de um termo originário denominado “cultivo” expressando o “cultivo ativo da mente” num sentido amplo. Willians (2000:10) endereça o aprofundamento do que represente a “cultura”, porém gostaria de apresentar aqui alguns trechos de cunho de Willians a respeito de três entendimentos básicos e subseqüentes acerca da cultura:

(...) o sentido mais geral de cultivo ativo da mente (...) podendo ter uma gama de significados desde (i) um estado



mental desenvolvido – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta”, passando por (ii) os processos desse desenvolvimento – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até os (iii) meios desse processo, como cultura considerada as “artes” e o “trabalho intelectual do homem” (Willians, 2000:11)

A simples observação sistematizada do termo cultura nos leva a perceber a variedade de aspectos que estão “impregnados” nos sujeitos como apresentações² (Sokolowski, 2004) explícitas de sua constituição enquanto pessoa. Então, se somados aos fatores de ordem social, tem-se um universo de variáveis passíveis de descoberta e que não podem ser sobrepujadas pelas representações padronizadas da escola. Em relação à educação, *os currículos, programas e métodos de ensino foram originariamente concebidos para crianças e adolescentes que percorreram o caminho da educação regular* (Oliveira, 1999:05); não obstante, isso requer do educador uma estratégia inicial de reconhecimento do público-alvo de sua prática, não apenas executando a tradicional e precária apresentação centrada no “nome”, mas uma investigação ideológica acerca das variáveis culturais aqui mencionadas.

Esta estratégia de reconhecimento das apresentações possibilita a criação de um espaço prazeroso de frequentar pelos alunos, pois permite que se sintam à vontade para expor o que sabem e o que têm dúvida, é exatamente um reconhecimento do “eu” no encontro com o “outro” em um espaço que respeita ambas as subjetividades, convidando-os a serem sujeitos ativos deste processo.

² Entende-se por “apresentação” as possibilidades do ser.

A título de exemplo, podemos recorrer a indagações acerca das apresentações do aluno, então teríamos o aluno homem, o aluno índio, o aluno negro, o aluno torcedor criciumense, o aluno sinalizante de língua de sinais, o aluno trabalhador assalariado, entre muitas outras especificidades que estes sujeitos apresentam em distintas formas de perceberem o mundo, e se expressam nas representações sociais as quais estão inseridos.

Por outro lado, se entramos na sala de aula ignorando as especificidades de cada um, estamos caminhando para a nossa própria ruína, pois certamente haverá evasão, repetência e baixos índices de produtividade do saber.

É importante lembrar que o espaço de Educação de Jovens e Adultos também abarca pessoas com especificidades além do que é dita heterogênea, são as ditas “pessoas com deficiência” (Sasaki, 2003) (porém estarei aqui prezando o termo “pessoas diferentes” sempre que me referir a estas) e essas pessoas trazem consigo outras apresentações anteriores das aqui mencionadas. Estaremos mergulhando em uma dimensão mais profunda: antes de ser homem, índio, negro, torcedor, falante, trabalhador, tem-se a condição dada pelo corpo, ser surdo, ser cego, ser físico, ser mental. *É o ser corpo (...) é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço* (Merleau-Ponty, 1999:205). Estas especificidades que o corpo manifesta requerem atenção, uma atenção que não está só no aspecto cultural e suas representações, mas antes disso, no metafísico do corpo experienciado / vivenciado e apresentado anterior à produção cultural.

É sob este prisma que devemos navegar, evidenciar as manifestações corpóreas, as multiplicidades de modos, de como esses alunos aprendem e interagem com o mundo.



Falta-nos estar cientes que o espaço onde a Educação de Jovens e Adultos está inserida é um espaço que permite a participação de um público tão heterogêneo, diversificado e complexo, para a produção / propagação / emancipação do saber, cujos elementos abarcam apodícticamente uma incomensurável gama de multiplicidades de modos.

Inclusão

Chamaríamos o espaço descrito de inclusão? Sim, se considerarmos seu sentido mais amplo e pelo qual vem-se lutando desenfreadamente pela melhoria da qualidade educativa, tendo por base o pretexto inicial de confrontar subjetividades diferentes em um espaço coletivo.

136



De posse desse conceito, parece que a inclusão vem sendo atualmente deslocada de seu sentido original, como colocado em Stainback:

“A inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores e alunos (...) o principal objetivo do processo inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos.” (Stainback & Stainback, 1999:30).

Fora a contradição da realidade, o processo inclusivo tem seus benefícios às populações de “pessoas diferentes”, porém devendo ser observado / acompanhado cada caso, uma vez que, para cada pessoa, uma realidade, um contexto de vida e uma história. Apontarei agora alguns benefícios do processo inclusivo, considerando que algumas verdades prevalecem nessa ação educativa; para isso ainda me prevalecerei dos argumentos de Stainback (ibidem: 22-30).

O contato com os alunos “sem deficiência” proporciona um espaço de socialização, onde podem ocorrer amizades e trabalhos em grupo, também apresenta maior interação entre o professor e o aluno e entre o aluno e o outro aluno, cria uma certa “normalização” das “pessoas diferentes” nos espaços comuns, fortalecido pelo convívio diário. Implementa também a busca por melhorias técnicas e pedagógicas por parte dos profissionais envolvidos. Estes, entre outros, são alguns dos principais benefícios da inclusão, mas o maior valor dela é o Valor Social de Igualdade, emergindo em um espaço onde todos tivessem os mesmos direitos, apesar das diferenças.

Quando tratamos do discurso de inclusão em educação, aplica-se a todas as facetas desta, abrangendo a educação infantil até o ensino superior, incluindo, neste discurso, o ensino de Jovens e Adultos.

Apesar das vantagens mencionadas anteriormente, os grupos de pessoas diferentes tendem a optar por suas vantagens e desvantagens. Sabemos a disparidade do corpo, essa não semelhança causa preconceito, pois as pessoas não estão acostumadas a ver as apresentações, fixam os olhos no corpo, no corpo físico, como se essa imagem fosse o verídico daquilo que se é.

De fato, tamanha ignorância deve-se a posições iluministas, e infelizmente ainda é o que se vê na prática, como o acervo de depoimentos de pessoas que se sentem humilhadas e inferiorizadas devido à desigualdade de seus corpos, diferentes do dito “comum”.

Esta é uma das grandes vantagens da inclusão, aprende-se a aceitar, a conviver, a perder aquele medo do desconhecido, ainda que (...) *para os alunos com deficiências cognitivas importantes, convém não se preocupar com habilidades acadêmicas.* (ibidem: p.23).



Mas este não é o caso das pessoas surdas, o principal prejuízo está relacionado à questão cognitiva, o atraso na linguagem criou um anacronismo que até hoje estamos tentando resgatar através das mais diversas práticas, sejam elas clínicas ou teórico-metodológicas.

Tomou-se então, como prioridade às pessoas surdas, o acesso à informação, ao saber a Libras³ teve seu reconhecimento através da Lei Federal 10.436⁴, e ela é reconhecida como a Língua pela qual as pessoas surdas deverão ter esse acesso, e isto está amparado por diversas Leis⁵. Vê-se então uma certa diferença, uma diferença entre as diferenças, algo que é comum as outras pessoas diferentes que não é comum às pessoas surdas: a Língua.

Evidentemente é a Língua que proporciona os aspectos citados a favor das pessoas diferentes no processo inclusivo, pois ela é o instrumento de socialização e de comunicação que proporciona a interação. E é nesse ponto que das categorias das pessoas diferentes as pessoas surdas ficam em déficit, um déficit que poderia ser sanado se tivesse merecida atenção.

Como a Língua de Sinais difere das línguas orais, tanto em modalidade como em estrutura, o educador se depara com um enigma: o ensino às pessoas surdas é semelhante ao ensino às pessoas não surdas? Como abarcar os aspectos culturais das pessoas surdas na educação de jovens e adultos?

³ Libras – Língua Brasileira de Sinais.

⁴ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf#search=%22Lei%2010.436%22>

⁵ Lei 10.098/00 (Lei da acessibilidade); Lei 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação); Resolução MEC/CNE: 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica); Portaria 1679/99 (acessibilidade à Educação Superior).



É neste momento que abordarei algumas diretrizes para o Ensino de Jovens e Adultos.

Currículo

O Currículo é um aspecto importante em todos os âmbitos da educação; contém informações do que a escola pretende ensinar e também pode conter informações de como e quando a escola pretende fazê-lo.

Uma aproximação do conhecimento cotidiano da cultura de massa (Silva, 2003:139) permite implementar no currículo a questão cultural, levando o aluno à percepção de sua própria intersubjetividade.

Considerando os alunos surdos inseridos na Educação de Jovens e Adultos, poderíamos optar pela estratégia de adequar os conteúdos curriculares a um paradigma cultural iniciado em investigações do meio que o aluno compartilha.

Em questão, estas investigações cerceiam a respeito da Cultura Surda, das possibilidades do Ser Surdo, das Comunidades Surdas, da História dos Surdos, da História da Educação de Surdos, das pesquisas lingüísticas sobre as Línguas de Sinais, das escritas de sinais, tudo isso faz parte da educação, faz a pessoa surda ver (...) *que há um mundo e que nós somos alguém neste mundo.* (Muller, 2005:11).

Conseqüentemente, as pessoas surdas percebem que há outras pessoas surdas como elas na história, na construção de sua subjetividade, no tempo e no espaço. Esta percepção trará aos alunos um prazer, um interesse pelo saber, aumentando sua auto-estima, aceitando e reconhecendo-se como Ser Surdo. Esta questão da auto-identidade positiva foi apoiada em algumas pes-



quisas afirmando que (...) *sentimentos de confiança e valor de um indivíduo influenciam a maneira como ele interage com o ambiente.* (Branthwaite apud Satinback & Stainback, 1999:407).

Enfim, a importância de uma mudança no currículo daria oportunidade ao professor de alçar a realidade e expô-la em consonância com os conteúdos, construindo o saber coletivo entre as pessoas surdas.

Em sua complexidade, o currículo é:

... lugar, espaço, território.

... relação de poder.

... trajetória, viagem, percurso.

... autobiografia, nossa vida,

... curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade.

... texto, discurso, documento.

... é documento de identidade.

(Silva, 2003)

Então, o professor deveria buscar um conhecimento paralelo, cultural, pedagógico, acerca da educação de surdos, pois é esta educação que o trará de volta à escola, à educação de Jovens e Adultos. Tem-se um grande número de evasão escolar de pessoas surdas, a necessidade de se obter objetivos flexíveis na educação de Jovens e Adultos pode fazer retornar grande parcela destes alunos, mas para isso haverá necessidade de inserção dos aspectos dialogados.



Docente

O professor é a figura mais importante do processo de educação; ele é o mestre e ao mesmo tempo o aprendiz; todos passam por ele: o médico, o advogado, o engenheiro, o pesquisador, a criança, o jovem, o adulto, o idoso, o agricultor, o operário, o rico, o pobre, as pessoas diferentes.... todos passam direta ou indiretamente pela magia da arte de ensinar.

Mas, para tal magia, o professor precisa conquistar o espaço de mediador, confrontando os conhecimentos já consolidados com os que se propõe a ensinar, desencadeando o saber (Oliveira, 1995). Mas, antes de exercer tal atividade, no caso das pessoas surdas, o professor deverá ter fluência na Língua de Sinais ou, na falta desta, deverá contar com um intérprete.

Este é um aspecto que exige muita atenção, entendendo que todo processo da educação das pessoas surdas depende da qualidade com que se fará uso da língua.

Não obstante, o uso de intérprete não significa que as aulas devam transcorrer “normalmente”, como se as pessoas fossem todas não surdas, e o conteúdo esteja chegando aos alunos de forma satisfatória. Muito pelo contrário, como a Língua de Sinais se apresenta numa modalidade distinta das línguas orais (Wilcox, 2005:31), ela está centrada no “ver”, e o professor deve realizar estratégias de ensino com base no visual.

Sem perceber isso, conflitua-se uma importante questão: a avaliação das pessoas surdas. Muitos educadores requerem que as respostas nas avaliações estejam na estrutura correta do Português, não levando em consideração apenas a correta resposta da pergunta, mas sua organização na língua portuguesa. Este fator



leva muitas pessoas surdas à reprovação e à condição (cruel) de incapazes, estimulando-as a abandonar a educação, fazendo-as crer que aprender o Português escrito/falado é a condição para ser alguém na vida.

Será que, se perguntássemos a um aluno surdo como aconteceu o descobrimento do Brasil e ele nos respondesse em Língua de Sinais a saída de Portugal por Cabral em direção às Índias e a chegada no Brasil em 1500, o encontro com os nativos, considerando cada detalhe do acontecimento, mas escreveu apenas no papel algumas palavras como Pedro – Brasil – Portugal – 1500 – Índio – Árvore – Bonito – Sol – Água, seria condição de reprovação? Caso sim, deveríamos rever nossas práticas pedagógicas, e avaliarmos até que ponto temos o direito de julgar / avaliar o que o outro sabe, ou se arbitrariamente este “outro” deveria se submeter às nossas formas de entendimento.

142



Em relação à avaliação, no entendimento de Luckesi (2005:43) *“para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”*.

E em nossos tempos, no que se refere à escrita do aluno surdo em Português, carecemos de pesquisas aprofundadas que objetivem realmente o seu êxito.

Outro fator muito freqüente e relevante na educação de pessoas surdas é o fato do professor realizar os sinais na estrutura do Português, o chamado Português Sinalizado. Neste caso, fica difícil para as pessoas surdas entenderem a mensagem do conteúdo. Em situações simples de comunicação, o “Português Sinalizado” pode

ser entendido, mas em situações mais complexas, como o ensino do conteúdo, ele confronta duas modalidades desorganizando o entendimento.

A inserção de um professor surdo para ministrar aulas aos seus semelhantes seria a opção ideal além da língua; os alunos têm acesso à cultura, e espelham-se no professor como motivação de sucesso e percebem que o mundo dos vencedores não é só de pessoas não surdas.

Gliedman e Roth (apud Stainback & Stainback, 1999:407) *apresentaram evidências da importância da auto-identidade positiva em pessoas diferentes quando estas incorporavam suas deficiências.* O professor surdo vai comparar a realidade das pessoas surdas com o conteúdo abordado, vai resgatar a história, situar no tempo, mostrar-lhes que o mundo a ser percebido é de infinitas possibilidades.

Voltando ao caso do professor não surdo, é essencial o contato direto com o aluno. Muitos professores mantêm uma relação de distanciamento do aluno, idealizando que eles estejam entendendo tudo sem nenhuma objeção através do intérprete. Esta atitude põe em risco o processo de ensino e aprendizagem, constrói uma barreira. A situação fica como se fossem dois mundos divididos pelas águas, onde o intérprete não é como uma ponte que permite a interação entre esses dois mundos, mas sim como um sistema estéril de comunicação e transmissão de informações.

Já dizia mestre Husserl: *de que outra forma, a não ser interrogando-os, posso chegar a uma explicitação completa da existência do outro?* (Husserl, 2001:105). Dada a necessidade de aproximação, professor e aluno terão não apenas melhoria na qualidade de



ensino, como também permitirá a construção de uma intersubjetividade baseada na experiência do/com o outro.

Intérprete

O intérprete de Língua de Sinais é uma pessoa sempre presente nas Comunidades Surdas. Suas habilidades vão além de uma simples interpretação, pois deve possuir excelente domínio das duas línguas em questão, a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa e as línguas sempre estão moldadas em seu aspecto cultural.

É muito comum pensar que pessoas que sabem sinalizar são intérpretes, isso é um grande equívoco. A interpretação é uma habilidade construída sistematicamente e não se resume a uma simples tradução daquilo que se oraliza.

Carente de um curso superior nesta área de formação, o profissional intérprete tem suas habilidades aprimoradas nas Comunidades Surdas e por elas são avaliados. São pessoas de confiança das pessoas surdas, por sua freqüente participação nas Comunidades. Muitos se afastam de seus semelhantes não surdos para conviver com as pessoas surdas, adquirindo aspectos culturais que podem ser facilmente percebidos na hora de sinalizar, identificando-se com as demais pessoas surdas. Por isso, os intérpretes são “*Momentos*” para as pessoas surdas, mais especificamente, *são partes que não podem subsistir ou ser apresentadas separados do todo ao qual pertencem, eles não podem ser destacados.* (Sokolowski, 2004:32).

Mas qual seria seu papel na educação de pessoas surdas? Alguns problemas principais precisam ser evidenciados evitando, assim, desagradáveis situações.



Uma situação muito freqüente é quando o professor não é surdo e os alunos surdos costumam colocar ao intérprete suas indagações, objeções e colocações. Neste caso, o intérprete de Língua de Sinais deve esclarecer, antes das aulas, que toda dúvida ou colocação deve ser dirigida ao professor, sob pena de perder conteúdos importantes e adquirir informações equivocadas. Isso se deve ao fato das pessoas surdas se sentirem mais à vontade em dialogar com usuários de sua língua.

Esta atitude também é prejudicial ao professor, pois ele se distanciará cada vez mais do aluno surdo. O ideal seria o intérprete e o professor estarem engajados no planejamento das aulas, pois a troca de experiências será muito produtiva, estarão criando estratégias pedagógicas que mais se aproximem do jeito da pessoa surda aprender, e conseqüentemente, a interpretação se apresentará mais qualificada.

Em muitas situações, os surdos procuram os intérpretes fora do horário escolar para aprimorar os conhecimentos. Às vezes o intérprete responde que seu trabalho é só dentro do horário escolar e não tem obrigação nenhuma de apoiar a pessoa surda. Apesar deste profissional estar dentro de seus direitos, tal atitude pode apresentar-se de diferentes formas. Ele tem a opção de descartar esse serviço através da inviabilidade por motivos particulares, de ser remunerado por tal atividade, *ou* de servir voluntariamente à Comunidade Surda na qual está (ou esteve) inserido e à qual deve a construção de seu Ser Intérprete. Seria bem interessante o profissional refletir sobre este aspecto, caso que não abordaremos aqui.

Entre o papel sistemático da atuação do intérprete de Língua de Sinais, está a confiabilidade, a imparcialidade, a discricção, a



distância profissional e a fidelidade, preceitos descritos por Quadros (2002:28), que devem ser respeitados por estes profissionais no momento da interpretação.

O engajamento do profissional intérprete na educação deve ser efetivo através do intercâmbio com os educadores e demais profissionais da escola. É imprescindível que ele faça parte dos projetos políticos pedagógicos, e de boa idealização seria a participação também de um aluno surdo.

Conclusão

A educação é uma preocupação não só dos educadores, mas de toda a sociedade, nela se encontra uma multiplicidade enorme de diferenças. As diferenças não estão entre as ditas “pessoas diferentes” apenas, mas mesmo entre os “normais” existem as diferenças. O que se propõe é um modelo de inclusão flexível. Se ela precisa acontecer primordialmente na escola, isso não quer dizer necessariamente que todos devam estar “incluídos” na mesma sala de aula, deve-se escolher as prioridades a cada categoria.

Da mesma forma acontece com o currículo. A inserção de objetivos flexíveis quebrará o paradigma tradicional de educação que obstina-se em permanecer, evadindo e excluindo aqueles que não se moldam em seus padrões.

O educador e o intérprete, assim como o aluno, são peças-chaves deste processo e devem ser cautelosos e ao mesmo tempo impávidos, com coragem para aceitar e mudar a realidade. Sabemos que o processo não é fácil, em nenhum momento isso foi dito, mas designado como “processo” sabemos que as mudanças não ocorrem imediatamente, mas também não acontecem casu-



almente, por isso, é pela flexibilização do ontem, do hoje e do amanhã, que, a cada passo dado, mais nos aproxima dos objetivos que almejamos.

Referências.

BOTELHO, Paula. *Segredos e silêncios na educação de surdos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HADDAD, Sérgio & PIERRO, Maria Clara Di. *Escolarização de Jovens e Adultos*. Revista Brasileira de Educação, mai-ago, n.014. Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2000.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas: introdução à fenomenologia*. São Paulo: Madras, 2001.

LUCKESI. C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MULLER, Marcos José. *Merleau-Ponty: acerca da expressão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

O professor é um poeta II. Florianópolis: Ed. da UFSC: APUFSC: UBE/SC, 2000.

O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2002.



- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio – histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Trabalho apresentado na ANPED. Caxambu, 1999.
- QUADROS, Ronice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Seminário surdez, cidadania e educação: refletindo sobre os processos de exclusão e inclusão*. Rio de Janeiro: INES, 1998.
- SASSAKI, Romeu K. *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SKLIAR, Carlos. *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOKOLOWSKI, Robert. *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini (org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WILCOX, Sherman & WILCOX, Phyllis Perin. Trad. de Tarcísio de Arantes Leite. *Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana com segunda língua*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Trad. De Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.



Sites

<http://www.centrorefeducacional.pro.br/avapque.htm>

http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/curriculo.asp





Capítulo 6

O currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, identidade e cultura surda

CAROLINA HESSEL SILVEIRA¹

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, linha Educação e Processos Inclusivos; professora substituta de Libras na Universidade Federal de Santa Maria.

O presente artigo constitui uma parte adaptada de dissertação de mestrado que focalizou o currículo da disciplina de Língua de Sinais da educação escolar de surdos, em escolas do Rio Grande do Sul.

O objetivo principal da dissertação era fazer uma análise crítica dos currículos existentes nessas escolas e buscar as representações desses currículos pelos próprios professores surdos que trabalham com essa disciplina, apontando suas dificuldades, suas expectativas, a relação que vêm com a questão das identidades surdas e da cultura surda e o poder.

A justificativa para essa pesquisa veio da importância do estudo da Língua de Sinais no ensino de surdos, uma vez que ele está envolvido na construção de identidades surdas e no seu empoderamento. A metodologia utilizada na dissertação consistiu na análise de 5 currículos escritos coletados em 5 escolas que tinham Língua de Sinais em sua grade curricular e em entrevistas com dez professores dessa disciplina nas 5 escolas.

Neste artigo, trago especificamente uma síntese de alguns tópicos focalizados nas entrevistas dos professores, para possibilitar uma reflexão maior sobre suas vivências. Resumidamente, podemos dizer que, nas entrevistas, os professores se mostraram conscientes da importância do estudo da Língua de Sinais para a constituição da identidade surda, apesar de se sentirem, às vezes, sozinhos na elaboração do currículo, julgando que ele precisa ser modificado, ampliado, com mais informações e conectado com outras políticas surdas – maior presença de professores surdos nas escolas para surdos, fortalecimento das associações de surdos, etc.



De maneira geral, os professores surdos enfatizam a importância do ensino de LS no empoderamento dos alunos surdos e a necessidade de um maior aprofundamento teórico. Os dados trazidos nas análises podem auxiliar as discussões sobre as dificuldades, avanços e problemas da formação de professores de Letras/LIBRAS para alunos surdos.

Como foram construídos os dados

Também em relação à metodologia, é preciso esclarecer que foram feitas entrevistas com professores de LS, para complementar informações sobre o que significava o currículo existente, mas principalmente para buscar suas histórias e opiniões sobre suas experiências no ensino de LS, se tinham dificuldades, como foi a história do surgimento do ensino de LS na escola, etc. Como entrevistadora, apresentei questões abertas, sem oferecer opções fechadas de respostas aos entrevistados e foram filmadas todas as perguntas e respostas sinalizadas. Depois fiz transcrições escritas, respeitando a estrutura de LIBRAS, e são essas perguntas e respostas que servirão de exemplo às análises que apresento.

Foram dez professores entrevistados e, por causa do anonimato a ser seguido, escolhi referi-los com pseudônimos, buscando nomes dos planetas do Sistema Solar e de outros corpos celestes. Aproveito, de certa maneira, para incluir a astronomia neste artigo, como se fosse um currículo em que fossem sendo sempre trabalhados os acontecimentos na sociedade. Portanto, entrevistei os seguintes: professores Júpiter, Marte, Netuno, Terra, Sol, Lua, Urano, Plutão, Saturno e Mercúrio. Desses professores, 4 são mulheres e 6 são homens, correspondendo a 5 escolas. Algumas entrevistas foram individuais e outras foram feitas em duplas ou trios, de maneira que pudesse haver troca de idéias.



Funções do currículo e poder, na opinião dos professores

Perguntei para os professores se eles achavam se “*o ensino de LS dá mais poder para os alunos? Para que serve ensino de Língua de Sinais, você acha?*”

Maioria mostrou surpresa com a pergunta, mostrando rosto bem expressivo, olhos arregalados, e fazendo o sinal bem imenso IMPORTANTE, também mostrando afirmação com a cabeça, como se imaginassem que o fim do ensino de LS seria o fim do mundo. Sinalizaram que LS é a própria língua dos surdos, LS é “igual ao pai dos surdos”, deve ser valorizada.

Marte sinalizou que *se nada LS, como eles vão desenvolver identidade, cultura, etc... Jamais vão saber o que é!* Penso: será que realmente jamais vão saber o que são? Provavelmente sim, jamais vão saber. Marte mostrou a centralidade da LS na identidade surda e também afirma que *Tem alguns surdos não percebem que é sua própria língua e sua identidade surda. Tem vários tipos de comunicação Oralismo, Comunicação Total e LS, eles nem sabem se tem diferença.*

Já Júpiter sinalizou: *Sim, é fundamental para povo surdo que necessitará melhor conhecimento na área de Língua de sinais.*

Este caso coincide com a realidade; têm muitos surdos que nem percebem que LS é sua própria língua e sua identidade surda, nem percebem se há diferença de comunicação entre oralismo, etc.

Conforme Perlin (1998, p. 65), que escreveu sobre identidades, no caso do que ela chamou de identidades surdas flutuantes, “elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. Esta identidade é interessante porque



permite ver um surdo ‘consciente’ ou não de ser surdo, porém vítima da ideologia ouvintista que segue determinando seus comportamentos e aprendizados. (...) Desprezam a cultura surda, não têm compromisso com a comunidade surda”. É o caso de surdos que são frios ou indiferentes à cultura surda, desconhecem-na, ou não sabem valorizar a cultura. Existe isto em alguns lugares onde surdos se encontram.

Netuno mostrou que faz transmissão do que ele aprendeu, que se preocupa em passar para alunos surdos muitos aspectos da vida dos surdos. Pergunto-me se ele fosse professor ouvinte, como poderia ter experiência surda para passar aos alunos surdos? Seria apenas uma observação “de fora” dos surdos. Netuno é ele mesmo surdo e passa a experiência da vida dele; por isso mostra a necessidade de valorização, apontando, por exemplo, os direitos dos surdos.

Plutão usa comparações muito fortes para mostrar importância de LS. Ele sinalizou que, se não tivesse LS, alunos surdos seriam “cachorros”. Isto lembra o ensino baseado no Behaviorismo, onde era comum cachorros simplesmente obedecerem, recebendo prêmios ou castigos, carinho, sem gramáticas de comunicação, e serem recompensados, no esquema estímulo-resposta (elogio ou punição), etc.... Também foi assim durante anos passados, quando surdos deveriam aprender como se comportar, falar, igual à sociedade de ouvintes, sempre no esquema de treinamento, etc... Possivelmente surdos rotulados como agressivos ou nervosos na história tinham essas atitudes por causa do problema da falta de comunicação. Ainda hoje alguns surdos mostram mau comportamento por causa da falta de comunicação com a família e por isso não sabem se comportar adequadamente. Com o ensino de LS,



alunos surdos seriam “doutorados”, diz Plutão, como se fossem valorizados, com poder e identidade forte!

Depois que escrevi este parágrafo, por coincidência vi uma figura de uma artista² que mostra família ouvinte com a criança surda deitada aos pés dos ouvintes, numa posição semelhante à de um cachorro. Como ela não estudou na escola de surdos ou não tem ensino de Língua de Sinais, fica numa posição corporal inferior, no chão, como um cachorro, de forma parecida com a que Plutão expressou anteriormente.

Urano mostrou a importância de que, sendo esta escola de surdos, necessita do ensino de LS, assim como outras escolas, exemplo o Colégio Israelita Brasileiro em Porto Alegre - RS, onde há uma maioria de alunos de origem judaica e que têm ensino de hebraico.

Uma posição diferente é trazida por Mercúrio: ele acha que só o ensino de LS não resolve. Mostrou que surdos necessitam participar da comunidade surda. Isto produziria um empoderamento. Podemos pensar que talvez esta escola só tenha este professor surdo, único, que não se sente fortalecido. Vejo também que a escola onde atua Mercúrio é mista de ouvintes e surdos, não é escola própria de surdos.

A posição do ensino de LS no espaço escolar

Depois, lancei outra pergunta: *o que os outros professores da escola acham dos professores dessa disciplina (LS)?*

² Trata-se de tela Family Dog, da artista americana surda Susan Dupor – 1991 (fonte: http://www.deafart.org/Artworks/Selected_Touring_Works/FamilyDog.gif)



Numa posição semelhante, Marte, Netuno e Saturno mostraram que professores ouvintes nem sabem bem LS ou desconhecem alguns sinais e os professores surdos ajudam neste sentido. Neste caso, Marte acha que LS é importante para professores ouvintes, pois pedem apoio de LS; Netuno sinalizou que professores ouvintes pedem para ele explicar conteúdos de forma mais clara para alunos surdos, e ele substitui língua dos professores ouvintes para esclarecer melhor os alunos surdos. “Escuro” é próprio dos professores ouvintes, pois não são identidades surdas. Todos os anos, alunos surdos perdem um pouco da aprendizagem, pois só aprendem melhor com professor surdo. Assim, é comum encontrar alunos surdos, por exemplo, na 5^a. série, com um conhecimento equivalente a alunos de 3^a. ou 4^a. séries. Também muitos conteúdos são tirados de matérias por acharem que surdo não tem condição para aprender, mas acontece justamente o contrário: são os professores ouvintes que não têm condições para ensinar, pois são limitados em Libras.

Quadros (2006, p. 154) relata a experiência dos alunos surdos quando entram em contato com professor surdo:

Os depoimentos dos alunos em relação à presença do professor surdo eram de muita satisfação. A própria professora reconhecia o valor deste momento, pois observava o quanto os alunos desfrutavam da relação com esse professor. Como são poucos instrutores e/ou professores surdos contratados para esta tarefa, eles acabam reduzindo o seu envolvimento com cada grupo. Dessa forma, continua-se a limitar o acesso dos alunos ao conhecimento em língua de sinais, pois o tempo é tão escasso para esta experiência e o professor ou intérprete domina tão pouco a língua que o aluno continua



a não ter modelos lingüísticos adequados, comprometendo, com isto, o seu processo de aquisição.

Entretanto, geralmente as escolas de surdos têm poucos professores surdos e continuam contratando professores ouvintes para trabalhar. Observo que há muitos universitários surdos que estão se formando ou estão quase no final da faculdade e nem são chamados para trabalhar. Ou, quando se abre concurso, às vezes não tem prova de Libras e ouvintes passam como os surdos ou superam os surdos com vantagens na classificação.

Também têm surdos formados em Pedagogia, Matemática, Artes, etc... que trabalham apenas com o ensino de LS. Por que não podem ser encarregados do ensino de Matemática ou Artes ou como professores regentes? Ocorre que, por vezes, as escolas já têm professores ouvintes e aproveitam professores surdos apenas para ensino de LS, pois é próprio surdo, própria cultura, etc... O que acontece, então, é que os professores surdos são aproveitados apenas para o ensino de LS! Como se a cultura dos negros se resumisse em dar aula só de capoeira ou dança afro; a cultura dos índios tivesse que se resumir a ensinar como pegar os peixes no rio e nada mais.

Saturno observou que professor ouvinte não sabe como explicar, por exemplo: $2+2$; ele pode simplesmente mostrar isso em LS, mas tem mais aspectos envolvidos. Quando professores ouvintes ensinam, se sentem falta de sinal ou algo, pedem ajuda para professores surdos. Mas na verdade o problema é muito mais complexo. Não se trata apenas de falta de um sinal, mas de usar estratégias de LS, como uso de Classificadores.

Saturno até explicou que *professor ouvinte acha importante como entendeu agora, ver que é real, alunos surdos desenvolvem muito*



mais LS com professores surdos do que professores ouvintes, até falou que não consegue fazer aluno desenvolver, só professor surdo contato com aluno surdo.

E agora? Deve-se pensar o que necessita mudar na educação de surdos.

Mercúrio, Terra e Urano mostraram algumas semelhanças em sua resposta. Assim, Mercúrio mostrou que língua é difícil para professores ouvintes; ele ensina SW, professores ouvintes nem estimulam esse ensino. Até no dia dos surdos, se tem festa, a maioria dos professores não vão lá e assim é mais difícil trabalhar o ensino com os alunos surdos. Também pode provocar confusão quando alunos surdos questionam por que professores ouvintes não vão à festa do dia dos surdos. Na verdade, Mercúrio mostra que as concepções do que é importante para os alunos são diferentes entre os professores surdos e ouvintes. Professor surdo, por exemplo, acha importante a participação dos alunos no Orçamento Participativo³, e os professores ouvintes não acham.

Urano mostrou que professores ouvintes têm medo que os alunos surdos percam Português; só pensam que, com a LS desenvolvida, vai ser destruído o conhecimento de língua portuguesa. Até acham que foi ele (Urano) quem estimulou que surdos desprezassem língua portuguesa, mas não foi; ele queria era estimular alunos para desenvolverem LS, como aquisição da língua materna.

Terra se sente inferior ao professor ouvinte, já que não tem muito contato com professores ouvintes. Sinalizou: *Sinto professor*

³ Forma de participação popular em decisões municipais, através de assembleias, implantada em alguns municípios do Rio Grande do Sul e do Brasil, em especial em Porto Alegre, a partir de 1989.



separa, me abaixa, mas somos iguais. Exemplo: aqui tem computadores, quero usar sala de micros pra aproveitar usar SW, mas sempre ocupado com professor ouvinte ensinar alunos de informática.

É comum nos intervalos nas escolas de surdos, professores ouvintes fiquem em grupo e o professor surdo ficar isolado; se tem outro professor surdo, “gruda” nele mesmo.

Concluindo, de maneira geral, os professores surdos vêm a importância do ensino de LS no empoderamento dos alunos surdos e comentam isso. Mas existem alguns problemas no relacionamento entre professores surdos e ouvintes, com alguns casos de ajuda – dos professores surdos aos professores ouvintes – e outros casos de descaso.

Relações entre currículo e identidade surda, na opinião dos professores

159



Também questionei os professores perguntando sobre o que achavam da relação entre identidade surda e currículo. Será que esse currículo produz identidades surdas?

Relembro que Perlin (1998, p. 62) analisou as identidades surdas, afirmando:

Identidades surdas estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso da experiência visual propriamente dita. Noto nesses surdos formas muito diversificadas de usar a comunicação visual. No entanto, o uso de comunicação visual caracteriza o grupo levando para o centro do específico surdo. Wrigley (1996:25), tenta descrever o mundo surdo como *um país cuja história é reescrita de geração*

a geração... As culturas dos sinais, bem como “conhecimento” social da surdez, são necessariamente ressuscitadas e refeitas dentro de cada geração...

O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, ou melhor, nos movimentos surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, a *identidade política surda*.

Cada pessoa respondeu a essa pergunta de forma um pouco diferente. Como Júpiter:

Pode ser, é pouco complexo, precisa ter melhores argumentos pois é bem profundo; teoria possivelmente pode esclarecer bem conceito. Minha sugestão que deve inserir o currículo para produzir as identidades surdas. Porque identidade surda existe com ligação na cultura surda.

Neste caso, o professor sinaliza que, para entender identidade, é necessário estudar mais identidade, com uma profunda teoria. Certamente identidade surda tem ligação com a cultura surda, pois têm alguns surdos que apresentam identidades confusas em relação a ser surdo.

Marte fica preocupado: se não tivesse currículo, como ele poderia ajudar os surdos a se desenvolverem?

Acho este currículo ajuda melhorar a escola, se não tiver, escola seria fraca. Ajudaria produzir identidades surdas mesmo. Se não, piorar, como saberei ao ensinar isto.



A resposta é semelhante à de Plutão:

Ajuda muito, se não tem currículo, eu invento si próprio, tudo confusão, alunos também seriam confusos. Este currículo me dá organização, eu ensino como maneira melhor, é importante! Também se eu pego conteúdo, vejo social diferente, eu adapto também. Este currículo é uma ordem, não à confusão. Também ajuda todos alunos surdos.

Como ele sinalizou, se não tivesse currículo, seria confusão no ensino, pois sem currículo, como eles iriam se desenvolver? ou... ficariam confusos? Também é importante ver mudanças na sociedade de surdos e ouvintes, como política, etc... Possivelmente o currículo apenas é uma segurança para o ensino de LS.

Semelhante resposta deu Netuno:

E⁴: Se não tiver currículo?

Netuno: *Me sinto vazio, o que ensino? Papel vazio e branco, tenho que inventar si próprio, possível alunos não crescem. Precisa currículo que me apóia, eu apoio alunos. É importante.*

Semelhante a Urano:

E: Se não tem currículo, cair identidade?

Urano: *Sim, se não tem currículo, fica difícil construir identidade, demora muito mais pra construir identidade. Se currículo e contato aos surdos, construir identidade, cultura, etc...*

⁴ E: abreviatura para a entrevistadora.



Caso de Mercúrio é bem diferente, mais complexo:

Este currículo, acho muito importante para identidade surda, povo surdo. Como este povo e comunidade surda precisar contato outros surdos. Exemplo aqui escola não é como escola de surdos 100%, porque tem outras turmas ouvintes como mista. Também professor surdo como modelo, mas é muito pouco. Pais dos surdos não vêm participar nada aqui escola. Nem tem jogos de esportes com outras escolas de surdos. Exemplo associação, futuramente se tiver escola dentro na associação, seria maravilhoso!

Associação é local onde surdos vivem, sem barreiras, trocam comunicação, onde surdos pequenos vêem adultos surdos como modelo, podem desenvolver modelo surdo. Assim se enriquece mais o currículo. Exemplo: se tenho currículo surdo, mas tenho limites aqui na escola, na prática, posso mostrar que tem surdo lá fora; jogos lá fora; etc... para que alunos surdos possam ver. Se tivesse mais prática surda, poderia aumentar mais currículo surdo.

Outro exemplo: apenas no dia dos surdos, alunos ficam mais prazerosos, têm uma data com história de surdos, mas é muito pouco! Lá na associação fica MARAVILHOSO!!! Bauman (2003, p.67) falou dos laços pouco duradouros do nosso tempo, mas exatamente os laços surdos não são desse tipo: “Os laços são descartáveis e pouco duradouros. Como está entendido e foi acertado de antemão que esses laços podem ser desmanchados, eles provocam poucas inconveniências e não são sentidos”.

Mercúrio mostrou que está preocupado com o currículo e surdos; talvez esta escola tenha regras e ele nem consiga produzir mais aprofundamento do currículo. Objetivo dele é ver surdos



participarem na comunidade surda como associação de surdos, etc... Talvez queira dizer que, se eles participassem da comunidade surda, seria mais fácil para trabalhar o ensino e fazer discussão, por exemplo, sobre o que houve na festa de associação ou acontecimento na comunidade surda.

Ele também afirma querer associação de surdos, que tivesse escola dentro da associação, como um fator de empoderamento. A escola onde ele trabalha é mista de surdos e ouvintes, e até na biblioteca a pessoa que trabalha lá não sabe LIBRAS. Quando fui nesta escola e tive de pedir algum livro, tive de escrever o título num papel. Imaginem os alunos surdos, como fazem esta comunicação?

Se tivesse associação de surdos junto à escola de surdos, seria diferente, conforme Mercúrio diz:

E: Se associação, currículo muda ou mesmo?

Mercúrio: *Currículo muda, mais novos e profundos!*

E: Será currículo produz identidades surdas?

Mercúrio: *Se currículo junto ao povo, comunidade surda produz muito mais identidade.*

Observe como Wrigley (1996, p.111) descreveu como se sentiram surdos num encontro de surdos:

A Deaf Way Conference and Festival, um evento independente ocorrido em Washington, D.C., em 1989, teve um público de aproximadamente seis mil pessoas de mais de oitenta países. (...) O mar de pessoas extasiadas pouco ligava para os eventos metódicos da Assembléia Geral; eles estavam lá por causa do entretenimento e, mais importante,



a interação social com velhos e novos amigos. O local da cultura Surda era aqui.

Como os surdos se encontram nas associações para conversar, imagine se não tivesse associação! Eles teriam de aproveitar para se encontrarem em locais como seminários, etc. Também os congressos ou seminários são lugares de encontro de vários surdos de vários lugares e até com estrangeiros surdos: é uma novidade para surdos.

Silva (2000, p. 82) escreveu que a identidade tem a ver com incluir num grupo:

164



A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.

Os surdos teriam mais poder ao participar na comunidade surda como movimento, etc., pois não é só a escola que confere poder, já que é insuficiente. Como Mercúrio sinalizou:

E: Ensino ajuda surdos mais poder?

Mercúrio: *Sim, mas também participar OP como movimento, pedindo construção escola para surdos noutra lugar. Porque*

aqui é misto das turmas ouvintes, também biblioteca ouvinte. Se for escola para surdos, teria mais poder.

E: Se não tiver LS na escola? Cairia poder?

Mercúrio: *Sim, cairia poder. Mas pouca diferença, se surdos não participam comunidade e movimento surdo nada, não teria poder. Não adianta só LS, já vi outras escolas no interior, tem LS, mas vejo alunos fracos mesmo, nada poder, LS junto movimento, política, comunidade, melhor! Quando falo “olimpíada” ou movimento, eles desconhecem, lá interior não tem isto, movimento, etc... por isso. Às vezes LS só ensina sinais, alunos se desinteressam, preferem aula de Português. Complicado!*

E: LS mais comunidade lá fora dá mais poder?

Mercúrio: *Sim, certamente! É importante!*



Esta frase “*Se for escola para surdos, teria mais poder*” aponta para escola só para surdos, não junto dos ouvintes como escola mista ou de “inclusão”. Pois escola mista piora a situação, porque a maioria dos ouvintes que trabalham na escola nem vão aprender LIBRAS, já que há alunos ouvintes para se comunicarem e esquecem que tem alunos surdos na escola.

Agora vemos o que o Netuno sinalizou:

Acho este currículo dentro na disciplina LS tem cultura surda, identidade. Estimulo alunos surdos para desenvolver identidade, porque alguns alunos não têm informação nada sobre surda. Estimulo eles ao caminho ao desejar ser identidade, desejar fluente de LS “perfeito” ou simples.

Novamente vemos a ênfase na LS como fator de identidade surda. Ele estimula os alunos surdos para se desenvolverem, porque a maioria tem família ouvinte; onde poderão desenvolver identidade? Também tem poucas informações, pois existe pouca informação geral sobre surdos na televisão, revista, etc... e as informações que correm mostram, freqüentemente, aspectos clínicos⁵. Também alguns alunos surdos, filhos dos pais ouvintes são pequenos, não vão à associação de surdos ou comunidade surda; como vão saber isto?

E: Seu currículo está pronto para produzir identidades surdas?

Netuno: *Mas não completo, só alguns, preciso buscar mais informações, livros, materiais. Não tem material para estimular, só LS, história, vídeo, busco mais informações do Brasil. Mas não está completo, só alguns. Tem alguns surdos me perguntam cheios de dúvidas, preciso responder. Falta livro só história de surdos, não tem.*

Netuno mostrou que não se sente completamente preparado, sempre procura buscar informações; geralmente professores surdos de LS procuram buscar mais, pois têm poucas informações ou moram no interior, com mais dificuldade de acesso aos materiais.

Só que, de fato, professores surdos precisam procurar mais coisas novas para atualizar seu ensino, uma vez que alguns deles não se atualizam mais. É óbvio que também tem professores ouvintes que não se atualizam, mas isto talvez seja mais necessário para os professores surdos - saber mais coisas novas, para ter mais poder.

⁵ A esse respeito, ver SILVEIRA (2006).



Exemplo: se surge nova lei para surdos, eles nem sempre sabem; se acontece algum problema como discriminação ao surdo, o surdo não se queixa, pois não sabe que existe a lei. Por isso escola pode ensinar isto, ou seja, o conhecimento dos direitos dos surdos. Netuno mostra a importância do conhecimento da história dos surdos, da história da comunidade.

E: Acredita currículo produz identidades surdas?

Netuno: *Sim, acredito.*

E: Será currículo produz identidades surdas?

Netuno: *sim, porque antes tinha aluno fraco, tive estimular, desenho, livro, vídeo, etc.... Agora aluno está tendo identidade surda. Antes professores achavam aluno era (deficiente) mental, mas não é, só precisa estímulo. Por isso currículo ajuda muito.*

Vários professores ouvintes pensam que aluno surdo tem algum problema de atraso mental, quando tem dificuldade para aprender. O que é importante é estimular a comunicação, pois LIBRAS é sua língua materna, que possibilita desenvolvimento cognitivo, e às vezes professor ouvinte não tem boa fluência de LIBRAS. A longa história do povo surdo mostra como frequentemente os surdos foram confundidos com deficientes mentais. Conforme Sacks (1990, p. 70) conta,

Em janeiro de 1982, um tribunal do Estado de Nova York concedeu uma indenização de dois milhões de dólares a “um garoto surdo de dezessete anos, que fora diagnosticado como imbecil aos dois anos de idade e internado numa instituição para retardados mentais, até quase onze anos.



Nessa idade foi transferido para outra instituição, onde um exame psicológico de rotina revelou que possuía pelo menos uma inteligência normal”.

Não é a primeira vez que acontece caso semelhante. Já aconteceram vários casos no Brasil de que alguns surdos nunca tinham ido à escola, apesar de serem crescidos, com oito ou dez anos. Posso ter hipótese de que estes surdos sem estudo talvez tenham sido diagnosticados como retardados ou com atraso de desenvolvimento.

Outro professor, Saturno, acha que o currículo contribui para produzir identidades surdas, mas ele pessoalmente também:

168



Mais ou menos, ah, este currículo, dá, é verdade, ajuda, mas minha cabeça ajuda consegue também, igual cabeça e currículo. Minha cabeça ajuda muito palhaçadas, estímulo alegre muito alunos. Este currículo ajuda, alunos ficam sérios.

E: Cria currículo com sua cabeça, tal?

Saturno: *Sim, currículo palhaço (sinal palhaço coloca no currículo)!*

Podemos comparar o que Saturno diz com o que McCleary (2003, p.15) afirmou sobre um autor que escreveu um artigo negativo sobre o surdo:

(...) ele caracteriza como “tristonho, solitário, sensível, tímido e frustrado”, porque “perdeu o sentido mais importante para a integração do “Eu” no mundo”. (...) o autor não conhece a sociabilidade - o humor, o companheirismo, o bem-estar - que surdos sinalizados experimentam no seu convívio com outros surdos e ouvintes sinalizados.

Sobre oralização dos alunos surdos, Sol, Urano e Netuno mostraram:

Sol: Tem alguns alunos gostam oralização, porque acha é bonito falar. Mas eu respeito, depende ele observa a família dele usando oral.

Urano: Quando vem surdo novo aqui escola, não tem identidade, só oral, ensino LS, também contato aos colegas surdos, construiu identidade, cultura surda.

Netuno: Tem alguns alunos oralizados forte, por causa família influência, aconselham melhor falar. Então puxo alunos surdos oralizados, boto dentro na escola só para surdos, focalizo LS e estímulo para construir identidade.

Os professores mostram a influência da família oralizada na constituição de identidades surdas flutuantes⁶; observem o que Lane (1992, 94) escreveu sobre a vivência de uma surda dentro de um modelo da família ouvinte: “(...) educadora surda, lembrando-se da infância: ‘mas eu só assisti a movimentos de lábios lineares e circulares quase incompreensíveis, bocas a abrirem-se e a fecharem-se. Porque razão eram as bocas tão interessantes? As bocas aborreciam-me.’”

Como Sol sinalizou, para alguns alunos é bonito falar. Por isso, é necessário mostrar que LS também é linda, estimulando através da contação de histórias ou leitura de histórias adaptadas como

⁶ Identidades surdas flutuantes: Elas estão presentes onde os surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes. (...) permite ver um surdo “consciente” ou não de ser surdo, porém, vítima da ideologia ouvintista (...); veja Perlin (1998, p. 65).



livros infantis *Cinderela Surda*, *Rapunzel Surda* e *Patinho Surdo* (Editora Ulbra), uso de piadas, que podem ser emocionantes, utilização de poesias, estratégias que podem ajudar alunos surdos a aceitarem a língua de sinais mesmo.

Netuno estimula de forma semelhante à que falei antes. Urano acha importante contato com outros colegas surdos e, assim, surdo veria qual a melhor forma de comunicação.

Olhem o que Terra mostrou:

Terra: exemplo ensino SW, aluno detesta. Mostro comparação LP (escrita e falar), Libras (escrita e signo), aluno fica impressionado que SW é própria escrita de surdos. Mostro a escrita de SW pronta, aluno traduz em Libras, fica claramente e compreensão. Se mostro escrita de LP, ele não entendeu.

170



Como alunos não gostam de ensino de SW inicialmente, deve-se estimular, mostrar, explicar; depois, os alunos podem gostar e se sentirem valorizados por serem surdos.

Numa última resposta, foi Lua quem sinalizou:

Lua: Identidade é professor surdo contato com o aluno surdo.

O professor quis dizer que importante é a referência de identidade de professor surdo para aluno surdo e nada mais!

Cultura surda, na visão dos professores

Também perguntei aos professores: *O que você sabe sobre cultura surda?*

Esta pergunta comoveu bastante os professores surdos, que ficaram estranhando ou dando risadas ou fazendo “ironia”, já que eles se sentem dentro da cultura surda. Quando fiz esta pergunta, alguns demoraram a responder, estranhando mesmo e me responderam normalmente. Talvez tenham se acostumado que pessoas ouvintes falem para eles: *vocês surdos conhecem sua própria cultura*, etc... Ou alguns não sabem o que é cultura surda e recebem a pergunta da entrevistadora surda e mestranda. A maioria respondeu com alguma semelhança. Só engraçado é que o Plutão sinalizou: *Ah, próprio eu surdo!!!* talvez estranhando por que fiz esta pergunta.

Conforme Júpiter falou, há vários elementos na cultura surda:

Existem vários derivados: pedagogia, tecnologia, identidades surdas, artes surdas, sobretudo “VISUAL”, língua de sinais, intérprete de LIBRAS, associações, esportes e política são plataforma de base para ações políticas que pertence “POVO SURDO”.

171



Mostrou a importância do visual, já que é próprio dos surdos aprenderem tudo pelo visual.

Sobre Comunidade Surda, foram Marte e Netuno quem sinalizaram. Marte mostrou:

Tem comunidade ouvinte que comunicam pelas falas, surdos têm própria comunidade surda, tem lutar, política, movimentos, identidade, isto é cultura!

Marte está preocupado com a possibilidade de perda da cultura e mostrou que tem algumas coisas que não são da cultura surda:

Tem respeitar a própria cultura surda, ouvintes não podem meter ou “dominar” como uso prótese auditiva, oralização, isto não é cultura surda, pois perde a cultura. Tem que respeitar a cultura surda, própria! A social precisa compreender a própria cultura surda, é diferença! Pois muitos surdos sofreram dominação dos ouvintes, agora estão enfrentando para mostrar que são igualdades aos ouvintes.

Isto mostra a importância da representação dos surdos para a própria identidade surda. Como Silva (2000, p.91) afirma: “Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre a identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade”.

172



Netuno lembrou o passado de como eram os surdos e atualmente, sinalizando:

Acho importante, lembro o passado era fraco, agora está fortalecendo. Mas percebo surdos lá fora na comunidade como adultos já sabem cultura surda, dentro escola de surdos desconhecem cultura surda. Alguns surdos nem perceberam cultura surda, mostro para eles que são surdos, tem própria cultura mesmo, o que necessitam na vida.

Netuno comparou os surdos dentro da escola e fora da escola e diz que são diferentes. Fora da escola, já sabem o que é comunidade surda; dentro da escola, não, porque são pequenos e porque a escola tem poucos modelos. Se surdos participassem na comunidade aprenderiam muito mais. A escola tem pouco horário de ensino de LS e pouco tempo para explicar a comunidade surda. Observem o que Netuno afirma:

Preciso estimular, mostrar o que é cultura surda, mostro fotos, etc... Eles vão desenvolvendo, vão ajudar surdos para frente até outras escolas de surdos.

Como Júpiter acabou de sinalizar, o importante é VISUAL, já que surdos aprendem tudo através do VISUAL. Porém, em muitos momentos as pessoas continuam vendo o surdo como deficiente, como já falei, portanto necessitariam falar. Esquecem-se de que o surdo fala, fala com as mãos e, por ter uma língua gesto-visual, o visual é de suma importância para sua aprendizagem. Lane (1992, p. 38) explicou que os especialistas que pesquisam sobre surdez, nem falam sobre a percepção visual: “Também será mencionada muita coisa sobre as perdas auditivas e nada será mencionado sobre o aumento da percepção visual e raciocínio”.

Sobre Política, apenas Júpiter e Marte sinalizaram. Política de surdos é grande barreira, pois os surdos sempre necessitam negociar para conseguir direitos ou política educacional de surdos. É uma longa história até agora, como ocorreu no V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre – RS em 1999. Naquela ocasião, o grupo de surdos organizou e elaborou um documento chamado “A educação que nós queremos”. Dentro do documento está escrito aquilo de que nós surdos precisamos como nossos direitos, como Políticas e práticas educacionais para surdos; Comunidade, cultura e identidade & Formação do profissional surdo. Conforme Sá (2006, p. 340), “é claro que a educação de surdos demanda projetos políticos que subvertam a ordem da dominação e da subjugação, mas não se trata de traçar os projetos para eles, de entregar-lhes projetos de ‘libertação’. Trata-se de ressaltar o direito que os surdos têm a projetos amplos e sua potencialidade para participar da construção destes”.



Uma coisa interessante trouxe Mercúrio, que mostrou comparação com a cultura indígena:

É igual cultura indígena, caçar aves, pescar, própria deles. Igual aos surdos, própria cultura, comunidade, escola. Cultura Surda 100% é dentro na comunidade surda, se for inclusão, perde por cento.

Se for aplicada a política educativa de “inclusão”, cultura surda cairia por certo, já que geralmente inclusão é apenas “fachada bonita”, pois às vezes surdo fica isolado na classe. Como ele pode desenvolver cultura surda, se apenas encontra a comunidade surda após a escola ou no fim de semana? É pouco; ele construiria uma pobre identidade surda. Acontece às vezes que este surdo conversa com os surdos adultos e estes percebem que o motivo de LS ser simples está na chamada “inclusão”. Como autores surdos americanos Padden e Humphries (1988, s/p.) relatam um episódio ilustrativo:

Krauel, entrevistado aos noventa e dois anos de idade, foi perguntando sobre seu mundo enquanto o filmava e sobre sua vida hoje numa geração diferente. Ele relembrou sobre os velhos dias quando o vestuário, os chapéus, e, como ele lembrou com uma observação de desgosto, mesmo os sinais eram diferentes.

Hoje em dia, os sinais são diferentes. No passado, os sinais eram melhores, você sabe, naturais, mas agora com todos estes (IS)⁷ tipos de sinais, e todos aqueles que-bem, pode ser

⁷ IS: Inglês Sinalizado.



bom para as crianças que precisam aprender a linguagem. Aqueles tipos de sinais são boa linguagem. Os meus sinais não são, eles são como “atalhos”, mais abreviados. Mas certamente economiza tempo. Esta maneira mais veloz de se falar é muito clara. Hoje em dia, com o (IS) e todas aquelas coisas, você obtém estas sentenças formuladas e longas que levam uma eternidade para sinalizar. Isto é um desperdício de tempo, eu lhe digo.

Como este velho surdo explica, possivelmente surdos jovens estudam numa escola de “inclusão”, com pouco contato com os surdos, e, assim, os sinais seriam diferentes, LS seria pobre, como um Português Sinalizado, lento, e o bate-sinais⁸ seria chato. Svartholm (1999, p. 21) explica sobre Língua de Sinais da Suécia e Sueco e afirma que: “(...) descreveram a língua de sinais da Suécia como “lenta”, “consumidora de tempo”, “chata”, etc. (...) “Me deixa cansado”, e “A gente começa a bocejar enquanto espera pelo conteúdo”.

Plutão está mostrando o que é cultura surda, que está também dentro de casa; vale a pena saber isso e tem bastante surdo já querendo isto também.

Olha, cultura surda não é só luz piscar, é social, exemplo eu surdo, casa, cozinha, obrigatório, cozinha junto sala sem paredes, visual! Reforma casa, precisa coisas próprias da cultura surda.

Outro problema, que já citei, é que normalmente a maioria das escolas de surdos têm professores ouvintes que não sabem bem

⁸ “Bate-sinais” foi adaptado da palavra “bate-papo”.



LIBRAS. Aí surdos têm que sinalizar bem devagar ou usar comunicação bimodal. Após muitas vezes, surdos perdem paciência, não procuram muito esta pessoa para se comunicar e procuram outra pessoa, que possa avisar para esta pessoa ou, se tiver intérprete, chama-o para interpretar o professor ouvinte.

Como Plutão sinalizou:

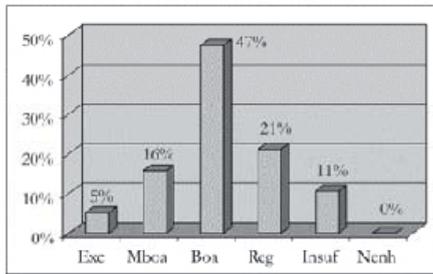
Uso LIBRAS, preocupo Português por causa ouvintes, eu oralizo, não farei, eu uso LIBRAS. Se professor ouvinte tem dificuldade de LIBRAS, eu paciência, maioria surdos tem paciência, isto que quero professor ouvinte entender e pronto. Se não entende após 3 ou 4 vezes, fico irritado por anos paciência. Sonho é todos sinalizam, fico aliviado. Mais calmo!

176



Observe como Quadros (2006, p.150) apresenta o que as professoras ouvintes julgaram de seu próprio grau de fluência de LS e de LP:

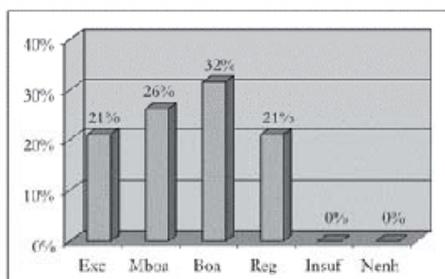
PROFESSORES QUANTO À PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA DE SINAIS



(...) os professores são os que representam o modelo de língua de sinais, mesmo que na sua grande maioria apresentem conhecimento parcial da língua, uma vez que apenas 5% dos entrevistados consideram sua fluência excelente. De

boa a regular, somam-se 68% dos professores. 74% desses professores tiveram o curso de língua de sinais nível 1 e 58% realizaram o curso de língua de sinais nível 3. Tais dados precisariam ser checados *in loco*, pois surpreendeu-nos a aproximação entre a avaliação da fluência na língua de sinais e a da fluência na língua portuguesa, conforme apresentada no quadro abaixo:

PROFESSORES QUANTO À PROFICIÊNCIA NA LÍNGUA PORTUGUESA



Ao comparar os quadros 7 e 8, há uma diferença significativa entre os números encontrados nos níveis excelente e muito bom. Os dados de boa a regular são muito próximos: na língua de sinais somam 68% dos professores e na língua portuguesa somam-se 53%. Considerando que o Português seja a língua nativa dos professores e que a língua de sinais seja a segunda língua em fase de aquisição, tais dados precisam ser checados por meio de estudo qualitativo. O que pode estar interferindo na percepção do professor é o que representa para ele ser excelente, muito bom, bom, etc., em Português, considerada a sua relação com a língua na sua educação pautada na gramaticalização do ensino do Português. Outro fator que pode estar interferindo na auto-análise do professor relaciona-se com a percepção da língua de sinais instituída de



forma inadequada, como uma “linguagem mais fácil”, por ser gestual. Este é um mito que está sendo desconstruído ao longo das últimas décadas (...)

A pesquisadora mostra como professores ouvintes se acham “parecidos” na fluência de LS e de LP, o que parece um dado surpreendente. Eles podem estar achando que LS é uma *linguagem mais fácil*, porém continua a barreira da comunicação entre professores ouvintes e colegas surdos (professores) das escolas de surdos. Isso está bem distante do que Plutão declarou, então, como sonho: que todos sinalizassem! Isto provocaria um melhor desempenho para trabalhar na escola, encurtaria o tempo para comunicação geral na escola de surdos, sem necessidade de procurar intérprete porque uma professora sabe pouco LIBRAS. É possível que surdos sinalizem bem devagar, atualmente, porque professores ouvintes nem sabem LIBRAS; isto não é cultura surda, nem é língua natural.

A solidão do surdo, sem comunicação com os ouvintes, foi mostrada pelo professor Sol:

Vejo pessoas ouvintes são diferentes de mim, também família conversar, eu fico sozinho, isto é cultura surda.

Quando surdo está na sua família ouvinte, por causa da comunicação, ou no trabalho, quando só tem ouvintes, geralmente fica isolado e trabalha muito mais até terminar o serviço bem antes do que colegas ouvintes. Isto é cultura surda.

Agora eles sinalizam sobre tecnologia surda - Terra, Urano e também novamente Marte:



Marte: *Tem luz pisca, TDD, central de intermediário, Língua de Sinais.*

Terra: *Fax, celular, etc... preciso isto pra comunicação.*

Urano: *LIBRAS, visual, luz pisca, televisão com legenda, intérprete na televisão.*

Sem dúvida, a tecnologia é importante. Sorte que nós surdos estamos nos anos 2000, tem muito mais tecnologia para comunicar, resolver emergência, etc...

Apenas dois sinalizaram sobre intérprete:

Terra: *Se preciso intérprete, isto é cultura surda.*

Urano: *Reunião tem intérprete, na palestra, tem intérprete para um surdo, público é ouvintes ficam olhando ao surdo.*



Espaços de discussão e aprendizagem sobre identidade e cultura surda

Perguntei ainda: *onde e com quem você discute e aprende ou já aprendeu sobre identidade e cultura surda?*

Sem comunidade surda, cresceriam surdos? Sem ensino de LS, como seria possível ajudar surdos a aprenderem identidade e cultura surdas? As políticas educativas de “inclusão” salvarão surdos? Sem professores surdos, os alunos cresceriam?

Bem interessantes as respostas a essas perguntas, pois todos os professores mostraram que aprenderam no contato com os surdos, e por isso aprenderam! Nenhum mostrou que foi ouvinte que ensinou. Por isso, como já disse, é muito importante ter maioria surda na escola de surdos. Não adianta dizer que estamos apenas em um começo, porque algumas coisas estão mudando muito

lentamente. No caso de Marte e Netuno, eles aprenderam no curso de instrutores na FENEIS; Marte estudava em escola de surdos, só que não tinha ensino de LS naquela época. Apenas Netuno estudava em escola de surdos, onde tinha ensino de LS, mas não aprofundou muito nesse ensino, talvez porque tenha sido o começo desse ensino.

Júpiter sinalizou que aprendeu na escola de surdos como ser surdo e depois mais coisas aprofundadas como perspectiva surda:

Onde aprendi no início, na escola de surdos e consegui entender “sou surdo”, Depois alguns anos frequentei a associação até aprendi mais cada vez... também participei na FENEIS que me ajudou muito a “POLÍTICA SURDA”, além, fui aluno especial no Pós-Graduação onde ainda estudava no curso de, não parei de aprender as discussões nas teorias surdas, finalmente conclui a dissertação que fiz na área Política Surda.

180



Quadros relatou sobre a importância das associações (2004, s/p.):

No Brasil, as associações de surdos brasileiros foram sendo criadas e tornando-se espaço de “bate-papo” e lazer em sinais para os surdos, enquanto as escolas especiais “oralizavam” ou as escolas “integravam” as crianças surdas nas escolas regulares de ensino.

Sem comunidade surda, Mercúrio, Terra e Urano não teriam desenvolvido muito. Descobriram, após, surdos de outra cidade e tiveram contato com outros surdos mais desenvolvidos. É importante mostrar surdos mais engajados como líderes, que podem ajudar a reunir vários surdos para criar uma comunidade surda.

Mercúrio se preocupava com Português, por causa de inclusão. Terra só sinalizou “sofri” e “me dava nervoso”. Sol nunca soube o que é ser surdo, identidade, etc... nas experiências de inclusão. A história de Mercúrio resume muitos acontecimentos comuns na história dos surdos até encontrarem sua identidade surda:

Antes morava em cidade, até 20 anos, estudava só inclusão, encontrava comunidade surda, sinalizava, sentia diferente. Vivia mais Português por causa inclusão. Então surdo veio da outra cidade maior, mas tinha surdo aqui cidade, ia para cidade maior, me explicava e não acreditava. Surdo aqui cidade foi pegar surdos outra cidade maior, trouxe-os para cá, antes eu achava LS é feio, oral melhor, Português melhor, vi surdos outra cidade maior, tinha cultura alta, eu era baixa cultura, eles sinalizavam bem forte. Muitas informações, muitos sinais, não entendia, perguntava o que era, eles me explicavam. Admirava muito, comecei participar e interessar, comecei usar LIBRAS aos 20 anos, antes só gestos, naquela época tem comunidade surda, usávamos próprios sinais e gestos. Usávamos mais é Classificadores.

Me associei nesta associação de surdos, viajava muito, jogava bem, participei muito.

Após me sugeriram para fundar associação da minha cidade, fui responsabilizar, era necessário ajudar aos surdos crescerem naquela cidade.

Antes era fracasso, agora percebi é importância cultura surda. Se não tem cultura surda nada, cairia mesmo para baixo. Seria fraco! Acredito!

Plutão foi único na entrevista que estudou LS, aprendeu com o professor surdo e mostrou que o professor de LS é como pai dele.



Saturno mostrou que é surdo, mas sem aprofundar aspectos teóricos; só sabia prática.

Depois, perguntei aos professores onde tinham encontrado *discussão sobre identidade e cultura surda*.

Marte mostrou que discute só com uma colega surda, que trabalha na escola; tem contato com o doutorado surdo, participa da associação de surdos, pega informações de lá. Pretende fazer o curso LETRAS/LIBRAS na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pois sente falta de informação e quer melhorar o ensino de LS.

É muito importante ser reconhecida formação universitária como um verdadeiro espaço surdo. Lane (1992, p. 171) relembra, neste sentido, acontecimentos da Gallaudet University:

182



O evento mais significativo na história contemporânea dos surdos, a Revolução de Gallaudet, foi fruto deste tipo de ativismo. De 6 a 13 de Março de 1988, foi a semana em que o mundo ouviu falar de Gallaudet. Durante esta semana, a população surda da América ergue-se e assumiu o controle da primeira instituição para surdos no mundo. A revolução incutiu orgulho nas crianças e nos adultos surdos.

Os professores entrevistados sentem falta de uma orientação mais específica com sua área de conhecimento. Poucas são as iniciativas existentes para sanar a necessidade destes profissionais. No Brasil, as iniciativas estão bastante centradas no estado de Santa Catarina, com a divulgação de cursos de graduação como Pedagogia e Letras e até Pós-graduação em Educação, onde o

surdo pode assistir aula em sua língua, estudar profundamente sua cultura e assim construir uma rede de conceitos para embasar melhor seu conhecimento. Com a formação universitária especialmente voltada ao ensino do surdo, a influência ouvinte estaria diminuída, fazendo que surgisse uma pedagogia para o surdo com características e identidade próprias.

Mercúrio mostrou que só discute na universidade com professores na escola onde trabalha, lê muitos livros, pega informações com outros surdos.

Netuno discute com os colegas no curso de capacitação, colegas de trabalho.

Urano discute com os educadores na escola. Se acontecem palestras, encontra outros surdos, discute com outros surdos. Tardif (2002, p. 87) escreveu sobre a importância de os professores aprenderem com colegas: “uma outra fonte de aprendizagem do trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”.

Alguém mostrou que discute com ouvintes? Ninguém. Como Mercúrio não tem outra colega surda na escola, discute com outros professores. Não sinalizou assim: “discuto com os surdos”, só sinalizou “discuto com os professores”. Isto quer dizer que não tem colegas surdos, por isso - melhor que nada - discute com os professores.

Assim se vê a importância das discussões entre os professores surdos, onde haja uma identidade, uma comunicação igualitária e uma cultura compreensiva a seus pares.

O crescimento do conhecimento do surdo não se resume à língua de sinais. Será que utilizar a língua de sinais significa



que o surdo terá uma aprendizagem total? E a cultura - qual sua importância? A inclusão deste sujeito e a negação do direito de conviver na escola de surdos, espaço onde possa comunicar-se livremente, não seria prejudicial? A inclusão seria alternativa para não deixar surdos que moram longe sem instrução, mas teria que haver uma estrutura onde os adultos surdos pudessem interagir com este sujeito.

Reflexões finais

Meu objetivo principal neste artigo foi buscar junto aos professores surdos de LS as suas representações e vivências com esse currículo e suas opiniões sobre a relação do currículo com identidade, empoderamento e cultura surda.

Muitas coisas acabei descobrindo e aprendendo nesta pesquisa. Observei, assim, que, como não havia cursos de formação de professores de LS, freqüentemente não havia currículo organizado, apenas improvisado, e às vezes até se colocavam conteúdos que nada tinham a ver com LS ou os conteúdos eram repetidos ou alguns conteúdos nem os professores sabiam de que se tratava.

Isso tem a ver com o momento que a comunidade surda brasileira está vivendo – em 2006. Às vezes, os professores surdos nem sabiam como fazer o currículo de LS, também alguns foram formados no Curso de Pedagogia há pouco tempo e a própria universidade não está pronta para passar conhecimento. Como existe ensino há dezesseis ou dezessete anos, naquela época não tinha tantos surdos na universidade, pois a entrada de surdos no ensino superior no Brasil começou há onze anos no Rio Grande do Sul.



Há muita improvisação e até tem professores surdos, formados na FENEIS como instrutores de LIBRAS para dar aula aos ouvintes, que são contratados para serem professores na escola. Esta é uma situação transitória, espero, que deve melhorar.

Algumas opiniões não são ligadas ao currículo, mas penso que era importante mostrar as experiências e os exemplos deles na escola de surdos. Eles mostraram aspectos positivos e negativos como problemas, geralmente envolvidos com a disputa do espaço ouvintista nas escolas de surdos.

Também vi que é necessário fazer mudanças nos currículos, para possibilitar um maior empoderamento dos alunos surdos, para professores surdos entenderem melhor tais currículos, para se constituírem como referência de identidade surdo-surdo. Também durante as entrevistas, percebi que alguns professores não participam muito na comunidade surda ou não procuram buscar mais notícias para se atualizar na educação de surdos; outros são professores com pouca experiência em LS. Também observei que todos os professores vêem relações entre este ensino e a questão das identidades surdas, a cultura surda e a comunidade surda.

Fui juntando minha experiência como professora de Libras para crianças e adolescentes surdos e meus estudos sobre a cultura surda, para discutir as respostas das entrevistas. Não posso afirmar, mas possivelmente mostro fatias de realidade nesta pesquisa. Penso que é importante para Educação de Surdos reconhecerem toda uma trajetória do que aconteceu desde o passado até agora. Também as reflexões sobre a importância das associações, dos surdos adultos como referências para os surdos alunos, da necessidade de aumentar o número de professores surdos na escola, que não



fiquem como “secundários”, foram pontos importantes que as entrevistas trouxeram.

Termino este artigo: o currículo não pode ficar intacto para sempre, sempre tem que se adaptar ao tempo e ao surgimento de novidades e ao crescimento da comunidade surda. Também deve-se terminar a colonização do currículo, como currículo ouvintista, currículo adaptado, etc... Também há necessidade de criar mais currículos específicos para surdos adultos que pararam de estudar por anos; para surdos que têm mais outras diferenças como surdo-cego; para surdos nas escolas do interior, etc. Também vejo as oportunidades de seminários ou congressos, como momentos em que é importante organizar um grupo de surdos para trocar experiências de trabalho no ensino de LS, como trabalhar melhor no currículo; metodologia; didática. Também penso que haja conveniência de uma sala como “estimulação de LS”, para, se houver aluno novo na escola, que nem conhece LS, poder participar fora do horário das aulas, como uma vez ou duas vezes por semana. Este é um exemplo de muitas medidas que podem ser tomadas.

Agora está surgindo algo diferente neste campo: neste ano (2006) foi lançado o novíssimo curso em distância LETRAS/LIBRAS na UFSC, com nove pólos em estados do Brasil. Constitui grande novidade para apoiar a formação de surdos para serem professores de surdos, que se espera que sejam mais preparados do que atualmente, em que encontramos professores angustiados, perdidos, buscando coisas fora do curso. Acredito que este curso LETRAS/LIBRAS representa um empoderamento na Educação de Surdos: é um caminho de ouro, seriam quatro anos de ouro (não de prata), para que surdos possam se desenvolver muito. Espero



que após quatro anos o curso represente uma grande mudança na educação de surdos no Brasil - eterno ouro. Neste curso, é natural que tudo seja desenvolvido com a Língua de Sinais Brasileira sem barreiras, propiciando um contato entre colegas surdos para trocar idéias, desenvolver, buscar idéias novas, etc. Entendo que este trabalho – que trouxe as experiências vivas, narradas dos professores surdos nas escolas onde trabalham, com alunos surdos filhos de famílias ouvintes, convivendo com direção e professores ouvintes, entre outros aspectos - pode auxiliar na reflexão sobre as dificuldades, avanços e problemas da formação de professores de Letras/Libras.

Última coisa: esta pesquisa me fez desafiar e refletir! Foi importante entender o poder do currículo. O povo surdo precisa estudar, debater e adquirir autonomia para formar os outros surdos em sua opinião e sua consciência de um sujeito pertencente à comunidade surda.

Como última mensagem, é preciso pensar sobre o que Lane (1992, p. 43) fala sobre colonialismo, já que os surdos foram tanto tempo colonizados.

O colonialismo é o padrão ao qual outras formas de opressão podem ser equiparadas envolvendo, tal como ele, a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos objetivos do colonizador.



Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade – a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003.
- LANE, Harlan. *A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- MCCLEARY, Leland. Apresentação. In: VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena (org.) *Mãos fazendo história*. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2003.
- PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.) *A surdez, um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- QUADROS, Ronice Müller. *Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas*. “Temas em Educação Especial IV”. São Carlos: EDUFSCar, 2004.
- _____. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos CEDES*. Campinas, v.26, n.69, p.141-161, mai/ago. 2006.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SACKS, Oliver. *Vendo vozes – uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- SILVEIRA, Carolina Hessel. *Representações de surdos/as em matérias de jornais e revistas brasileiras*. Anais do 2º. SBECE - Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação. Canoas: Ulbra, 2006.



SVARTHOLM, Kristina. Bilingüismo dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.) *Atualidade da Educação Bilingüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999. v.2, p.15-23.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

WRIGLEY, Owen. *The Politics of Deafness*. Gallaudet University Press. Washington, 1996. WRIGLEY, Owen. *The politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.





Capítulo 7

Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica

FRANKLIN FERREIRA REZENDE JUNIOR¹

PATRÍCIA LUIZA FERREIRA PINTO²

¹ Surdo, Graduado em Direito, Analista Judiciário do Tribunal Regional do Trabalho da 11^a Região/AM. Aluno do curso de Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (Pólo UFAM).

² Surda, Graduada em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela PUC/MG. Professora-autora do curso de Letras/Libras. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da Profa. Dra. Gladis T.T. Perlin.

Para intitular este artigo, fugimos da tentativa de tematizar a surdez, seguindo a orientação de Skliar³, segundo a qual devemos evitar a tematização da surdez, da infância, quando, na verdade, devemos falar dos sujeitos surdos, das crianças, com todas as suas peculiaridades singulares, e não no tema específico que as envolve.

Assim, propomo-nos a falar dos sujeitos surdos, nos seus espaços, nos seus territórios, nos seus locais, na imensidão destes ambientes, na contestação, nos debates... E vários são os sinônimos para conceituar os lugares onde se encontram os surdos no seu *ser surdo* (Perlin, 2003).

Para seguir a trajetória da escrita deste artigo, sentimo-nos na obrigação de dizer quem somos. Antes de tudo, somos um casal surdo, inquietamo-nos em nossa trajetória do ser surdo. Foram, e ainda são, várias as ocasiões em que nossos pensares coincidem com nossas experiências. No dizer de Skliar (2003), são essas experiências vividas, as quais passam a ser pensadas, que proporcionam o eclodir de pensamentos pulsantes, vividos e experienciados, que carecem urgentemente o passaporte dos nossos pensamentos para o presente artigo.

Por toda a nossa infância e adolescência, fomos motivados para a objetivação moderna que visa a moldar o indivíduo de acordo

³ Orientação durante a palestra *Diferença e Alteridade na Educação* proferida no dia 14/04/2007 na cidade de Florianópolis/SC.



com o modelo ideológico da normalidade, razão pela qual não conseguíamos desenvolver o *ser surdo* em toda a sua plenitude. Assim controlados, fomos forçados a seguir a “normalização” ouvintista, ou seja, nós tínhamos que ser um modelo cópia de ouvintes, sendo duramente educados no oralismo.

Somente depois, ao entrarmos na fase adulta⁴, que eclodimos todo o nosso *ser surdo* ao depararmos com os nossos pares surdos. Então, todo o controle a que nos submetíamos, aos poucos foi nos levando à inconformidade da obrigação de copiar ouvintes e assim estabelecemos um conjunto de práticas capazes de motivar a nossa subjetivação pela experiência de *ser surdo*.

A experiência que perpassa a vida de todos os surdos, inclusive a nossa, é apenas uma das facetas do discurso oralista, que consiste em proibir que os surdos tenham formas de comportamento e aprendizagem específicas que, segundo esta visão, não permitem o desenvolvimento potencial do surdo, entre outros prejuízos. Assim, nós surdos precisávamos adequar nossa cultura ao modo de vida dos ouvintes – outrora despercebida e por isso mesmo submetida aos anseios e desejos dos ouvintes. Amoldar-nos ao modo de vida deles é a sua bandeira invisível.

As especificidades do *ser surdo* não são fantasiadas, inventadas, são frutos de uma experiência, das lutas que marcam nossa história, das resistências, do discurso, do contra-discurso. Essas especificidades decorrem de marcas culturais a que se submetem os surdos, quando na sua passagem para o *ser surdo*.

⁴ Fase considerada a partir dos 19 anos de idade, através do encontro com nossos pares surdos, que implicaram na constituição da subjetividade condizente com o *ser surdo*.



Enfatizamos que o conceito de *ser surdo* implica numa experiência que, segundo os dizeres da pesquisadora Perlin (2003), revela-se da seguinte forma:

O surdo na experiência do *ser surdo* se sente o outro e as resistências, devido à imposição da experiência ouvinte quando não são acompanhadas de silêncio, são resistências povoadas de significados.

Experiências vividas e pensadas, nossa vida surda, nossa trajetória surda, nossa vivência surda, são várias as direções que impulsionam ao desabrochar de nossos pensares, ou seja, o passaporte para as experiências pensadas, como disse Perlin (2003) “a experiência que é pensada e que se refere aos líderes, ativistas, militantes surdos, os mais adentrados na cultura surda, que implicam com as experiências vividas”.

Para excursionar na escrita deste artigo, vamos pairar e encostar-nos nas paragens pós-estruturalistas, com os pensamentos de Michel Foucault, uma vez que o autor se encontra em consonância com o nosso pensar, com o nosso *ser surdos*, bem como com os nossos questionamentos. Partindo dessa assertiva, propomo-nos a tematizar sobre os sujeitos surdos em suas inspirações e resistências como *intelectuais específicos*.

Para Foucault (1979, p. 9), intelectuais específicos surgem:

do momento em que a politização se realiza a partir da atividade específica de cada um, o limiar da escritura como marca sacralizante do intelectual desaparece, e então podem se produzir ligações transversais de saber para saber, de um ponto de politização para um outro.



E contextualizando o povo surdo brasileiro, o seu escopo social permanece solidificado na sombra dos desassombrados de uma nação surda.

O intelectual universal era referenciado como o poder absoluto em sabedorias, em concepções produzidas como verdades de todo o mundo, discursando as causas, as coisas, as pesquisas como prepotentes, possantes, generalizantes, ou seja, não eram dirigidas a áreas específicas. Destarte, que tenha uma morte para a figura do intelectual universal, pois, por séculos seguidos, foi uma forte tendência em nosso cotidiano, em nosso contemporâneo, uma figura esta que contrapõe ao intelectual específico que é um contorno, um ser significativo, um ser pensante, um ser diagnóstico, um ser contestador, enfim, diferencia do universal devido a suas especificidades e peculiaridades.

194



Artières, ao citar Foucault, diz que “o papel da filosofia não era, bem o sabemos, descobrir verdades ocultas, mas tornar visível exatamente o que já está visível” (2004, p. 15). Queremos dizer que o papel do intelectual específico é conceber o discurso como uma violência e ter a ousadia de analisá-lo para então apresentá-lo na marca de sua originalidade individual, de suas significações ocultas e dos tratamentos diferenciados, provocando nos leitores contemporâneos a percepção de algo oculto, camuflado, como diz Foucault, o tesouro das significações ocultas.

Deveras, os pesquisadores⁵ que primeiro abancaram na aventura de experiências surdas fizeram apontamentos, marcações

⁵ Citamos Skliar (1998), Quadros (1997), Botelho (1998), Bernardino (1999) e outros tantos que souberam ouvir a “voz” do surdo. Foram neles em que nos enveredamos quando nossas experiências vividas passaram a pensadas.

e balizamentos nesta aventura, para depois, por meio de seus escritos, mudarem o curso da nossa história, mudarem os discursos, trilharem caminhos, desconstruindo muitas teorias que não se coadunam com o *modus vivendi* dos surdos em toda a sua extensão temporal. Tais pesquisadores, na convivência com os surdos, perceberam e escreveram grande parte dos seus trabalhos desmistificando idéias preconcebidas sobre os surdos, ou seja, o movimento não foi necessariamente dos ouvintes que apenas pegaram apontamentos do povo surdo. E por muitos anos fomos categorizados de todas as maneiras possíveis, por discursos baseados no surdo como “orelha danificada”.

Realmente, poder-se-iam considerar tais pesquisadores como intelectuais específicos na exata concepção de Foucault, pois eles, dentro de suas áreas, tiveram a coragem de desafiar os dogmas da história, educação e lingüística dos surdos, imprimindo novas marcas para a ação histórica, abrindo espaço para o surgimento de uma classe de surdos intelectuais, oferecendo-lhes territórios já demarcados pelos ouvintes.

Destarte, não podemos negar o trabalho dos nossos pesquisadores ouvintes, ainda mais aqueles que saíram de cena, mesmo que de forma parcial, para permitir o ingresso de surdos engajados nessa luta de poder-saber. Referimo-nos ao conceito de poder-saber que, segundo Foucault apud Veiga-Neto (2005, p. 158) assim se descortina:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o, porque o serve ou aplicando-o, porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha



e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema de poder, mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

196



Prementes necessidades sempre houve em desvelar os surdos que, em vários marcos históricos e lugares, elevaram o espírito de grandeza intelectual e seu poder-saber se enraizou nos movimentos esparzidos no mundo. Em verdade, os surdos, em seu poder-saber, desfrutaram de uma história de militância e resistência, a qual lhes autoriza a enunciar discursos que vão muito além do diagnóstico proporcionado pelos pesquisadores (não importando se seus discursos são condizentes ou não com o *ser surdo*), pelas instituições representativas da educação especial, dos territórios hospitalares. O que se quer explicitar de fato é que os surdos intelectuais específicos – em decorrência de sua experiência vivida e subjetividade em harmonia com o *ser surdo* – podem atravessar o campo de conhecimento mais além que outras pessoas, possuir um ângulo de visão maior, interpretar os fenômenos culturais de forma bem peculiar e mais profunda, e enunciar seu discurso mais plausível com a realidade do seu ser.

O que ocorre e se observa hoje é a eclosão paulatina de teóricos cujo saber coincide com o ato de fazer, de perpetrar, e que, por sua

experiência do *ser surdo* (Perlin, 2003), impõe o seu mote, a sua produção, como algo premente e marcante para uma revelação da sua existência, um parresiasta, na conceituação de Adorno, a seguir:

Com efeito, a verdade que o parresiasta enuncia tem a forma de uma opinião pessoal. Ora, o sujeito implicado nessa relação com a verdade não enuncia simplesmente uma opinião, sua opinião pessoal, mas se expõe enquanto sujeito da opinião enunciada, manifesta-se enquanto sujeito do *enuntiantum*. A confiança que se pode ter na veracidade de suas palavras deriva do fato de que ele mostra, por seus atos, que não se limita a crer que o que ele diz é verdadeiro, mas que, à medida que ele crê, ele aplica essa verdade à própria existência. Sua opinião não representa mais uma alternativa à verdade, mas pelo fato, por um lado, de ele a enunciar enquanto tal e, de outro, de ele demonstrar que em sua vida existe coincidência entre seus atos e suas palavras, ela só pode ser a verdade (2004, p. 61).



Categoricamente, consideremos os surdos pesquisadores e universitários (nem todos, salienta-se) como autênticos intelectuais específicos, no seu modo de narrar e agir peculiares, tendo em vista as suas experiências nas lutas e resistências dos povos surdos, mormente o brasileiro. São os surdos, visionários, militantes, verdadeiros entusiastas das teorias que conspiram a seu favor e as praticam; os que vivenciaram “as dores do parto”, as aflições dos “conceitos hospitalares”; os que sentiram na pele as imposições oralistas, a didática ouvintista; os que são tratados como “cobaias” e “ratos de laboratórios”; e de tudo a história já contou e promete pormenorizar detalhadamente.

Estamos ponderando sobre a cena em que devemos discorrer e expor os seus acontecimentos, em que ocorre a eclosão de experiências vividas e pensadas, cena em foco advinda das escolas, dos bares, das associações, das universidades... espaços estes em que os surdos ocupam para erupção de sentimentos históricos de lutas e resistências, conectar e unir forças possantes para contrapor e mudar o curso da história, para que o controle sobre os nossos corpos surdos se descontrole, para uma subjetividade condizente com o *ser surdo*, como o nosso viver e pensar a cultura surda com todas as particularidades significativas.

Nossos viveres não são vazios, nossas experiências se desenrolam no espaço com os outros e em si mesmos contribuindo na constituição das nossas subjetividades. É o espaço em que chamamos de poder – poder da cultura, poder da língua, poder da luta, poder do conhecimento, poder da experiência. Paíramos ainda em dizeres de Lopes e Veiga-Neto (2006):

Ser surdo pode ser compreendido como a possibilidade de ter uma existência construída sobre marcadores que afirmam a produtividade da diferença, a presença imperiosa do ser sobre o si – um ser que não remete a uma essência, mas a subjetividades construídas e conjugadas a partir do outro surdo.

O tipo de intelectual específico que nós conseguimos desvelar e acrescentar ao discurso foucaultiano é aquele que tem experiências vividas e pensadas. São esses intelectuais que vivenciaram e ainda vivenciam com plenitude a cena do acontecimento, não como simples espectadores na platéia, no espetáculo da vida, no desenrolar e desvelar da cena, mas, sim, como verdadeiros combatentes em ação. Assim é que propomos levantar uma nova referência, um



novo tipo de personagem para o qual, além de objeto, é sujeito da pesquisa numa interação paralela e instantânea.

Há algo latente nos viveres dos surdos, eles carregam vivências experienciadas e foi indispensável a aquisição de conhecimentos acadêmicos para que desvelasse o que estava latente no seu discurso e por trás dele com fundamento nas suas experiências vividas. Estamos diante de um tipo particular de intelectual específico. Neste, o pesquisador é sujeito-objeto da pesquisa, ele se vê e se afirma e todo o seu discurso é ensaiado em cima de sua vida particular e de outros pares surdos que se identificam entre si. São como soldados em combate e não repórteres que narram os acontecimentos da guerra, ainda que presentes nos territórios como os pesquisadores ouvintes.

Assim, se justificam as palavras das pesquisadoras Perlin e Quadros (2005, p.172): “a experiência vivida, pensada pelo próprio ouvinte é diferente da vivida e pensada pelo surdo, ela refere-se à experiência dos outros que tem a ver com essa responsabilidade ética dos ouvintes, que une com o outro.”

Em toda literatura acadêmica como teses, dissertações, artigos, documentos, na sua temática, não nos chega ao conhecimento a referência aos surdos como intelectuais específicos: ora tematiza o corpo surdo, a língua de sinais, as lutas, as resistências, ora, a surdez em si, e ainda põem nos seus escritos as referências sobre os surdos como incapazes, inválidos, necessitados de uma educação especial, de uma normalização.

Em toda a história da humanidade, os clamores dos surdos não foram compreendidos, não porque se faziam de desentendidos, mas porque os sistemas educacionais e assistencialistas assim não nos vêem como sujeitos capazes de mudar o curso da história, opinar sobre políticas de educação. Foi necessário emergir dos escombros teóricos da educação dos surdos, teorias outras que revolucionassem o modo de nos verem.



E partindo da análise mesma de que estão emergindo, em escala maior, surdos com graduação em licenciaturas, com mestrado e doutorado (em escala menor), - será que desta vez a História irá revelar um grande discurso premente dos surdos intelectuais específicos na forma de ensinar?

Será que a pedagogia cultural surda, modalidade defendida com veemência pelos pesquisadores surdos, terá a esperança de mudar o sistema educacional?

Serão os referidos surdos considerados intelectuais específicos, posto que surgem críticas à sua forma de tomar o conhecimento de si para si diferente dos “outros” que estudam a temática dos surdos de camarote?

O ponto em questão é: por quais motivos determinadas pessoas ainda duvidam da produção intelectual dos surdos? Não raro ocorrem incertezas advindas de instituições ao lhe serem apresentadas propostas de pesquisadores surdos, mesmo com titulação de graduados, doutores e mestres. E ainda, erros que não chegam a ser corriqueiros, mas bastante perceptíveis no tratamento dado aos surdos⁶.

⁶ Para efeito de exemplo, uma instituição de São Paulo enviou um email convidando para a palestra a Dra. Ronice Quadros, ouvinte, e a Dra. Gladis Perlin, surda (ambas ostentam titulação de doutorado) com o seguinte tratamento: para a primeira a chamou de Doutora, para a segunda, de Senhora. O que há por trás deste tratamento diferenciado? Discurso ouvintista da referida instituição? Ou mesmo a falta de informações quanto à titulação da “Senhora” Gladis Perlin? Logo ela, que é conhecida nacionalmente e até no mundo como a primeira surda a ser Doutora em Educação em toda a história da América Latina! Tais perguntas privilegiam a nossa obrigação de responder sobre aspectos obscuros quando se trata de sujeito surdo e de sua capacidade de administrar conhecimentos sobre si e sobre outros.



Seguindo os passos de Foucault, na concepção mesma de intelectuais específicos, ainda apontamos para um tipo particular e especial de intelectual específico, que, como já salientamos, é aquele em que os delineamentos gerais de seu discurso teórico se fundamentam, se revelam numa experiência vivida por ele mesmo. Os pesquisadores surdos já começaram a traçar as linhas gerais e, melhor ainda, a “costurar” de forma bem específica, profunda e, até então, inexplorada, as peças fundamentais para o arranjo que imprime todas as suas peculiaridades do seu *ser surdo*, tendo em vista que eles, enquanto pesquisadores, já vivenciaram e experimentam os sabores e dissabores que o momento proporciona.

Destarte, este tipo particular e especial de intelectual específico que pretendemos mostrar seria considerado como o mais completo na sua produção da verdade, assim entendida como a *junção do cuidado em si para si*.⁷

Não podemos negar que, diante desta vasta conceituação, poderemos incorrer em falácia, posto que não é todo surdo que poderá ser intelectual específico. O que nós pretendemos abordar é que de fato existe uma peculiaridade no tipo de intelectual específico que nossa visão analisou, detectou. Não importa se esta ou aquela pessoa é ou não intelectual específico, mas sim a existência dele. Muito diferente ainda é o fato de que no espaço, no

⁷ Segundo Foucault apud Eizirik (2005, p. 95): “as práticas pelas quais os indivíduos, por seus próprios meios ou com a ajuda de outros, agem sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos, condutas e formas de ser, de forma a transformar-se a si próprios e chegar a um certo estágio de perfeição ou felicidade, ou tornar-se sábio ou imortal, chegar à virtude [...]Esse novo projeto se constitui numa genealogia de como o si se constitui a si mesmo como sujeito.



tempo, no seu grupo de surdos, há outros que militam, resistem, discursam e contra-discursam e assim são considerados intelectuais específicos. Outra coisa é apontar sujeitos surdos que não fazem parte da militância, das lutas, e são considerados surdos apenas, e não surdos intelectuais específicos.

Diante disso, requer uma dose de bom senso entender a diferença entre um grupo e outro na conceituação de intelectual específico e cada caso analisado poderá nos remeter para qual tipo de intelectual é considerado.

As pessoas poderiam nos perguntar quais surdos poderiam ser considerados intelectuais específicos. Somente os que estão na militância, nas causas surdas? Ou os universitários surdos seriam também? Quais critérios para que determinados surdos, no caso em tela, sejam classificados como intelectuais específicos?

Como já evidenciamos, Foucault preconizava a idéia do intelectual específico em oposição ao intelectual universal, que segundo o qual se considera aquele que faz uso do seu saber, de sua competência, de sua coragem da verdade nas lutas políticas, ao passo que o intelectual universal apenas detém o saber geral, é a consciência de todos e perante todos é apresentado como dono da verdade e da justiça. Mesmo ao fazer preleção dos intelectuais específicos, Foucault questiona o papel dos saberes e da produção dos regimes de verdade: não estaríamos abandonando um regime de verdade em nome de um outro, isto é, a mudança da posição do intelectual universal como “homem que reivindicava a universalidade da lei justa” (1979, p.10) para a posição do “cientista-perito”? (1979, p.11). Não seria mais importante “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos”? (1979, p.7)



O surdo como diagnosticador do presente, atento às erupções da sociedade... O surdo como sujeito pensante e atuante. O surdo não é sujeito pensante e militante, intelectual e resistente. Ele é sujeito pensante porque militante, e resistente porque intelectual. Há discursos ociosos e vazios sem fundamentos de vivências e de resistência, não há ação sem conhecimento de causa, sem diagnóstico. É a relação simbiótica entre teoria e prática, entre o narrar e agir, o fazer e falar, o discurso e a luta, o pensamento e a ação, que vai traçar os contornos gerais do intelectual específico.

Não basta a detenção do saber, é forçoso admitir o uso do poder nas lutas sociais, viver dentro do sistema, conhecê-lo, para depois usar da coragem e denunciar as anomalias da sociedade. O discurso e a ação têm a mesma marca, são um só e no mesmo episódio.

Valemo-nos do pensamento do Foucault (1979, p.14):

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que a sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade.

Não poderia, com fundamentos nas reflexões acima, traduzir os anseios dos “deficientes auditivos”⁸ como vozes encarnadas de intelectuais específicos, pois eles não representam lutas conscientes, apenas vivem no sistema ouvintista e a ele são submetidos sem re-

⁸ O termo deficiente auditivo utilizado neste artigo é o “outro” do surdo, não significando a mesma coisa. Representam sujeitos surdos colonizados pelo ouvintismo, trilhados pela reabilitação clínica, visando a oralização, submetidos a “normalização” do ouvinte.



sistência, sem protesto, assim convivem com o sistema colonizador, sem perceber – e talvez até sem sentir - as vicissitudes deletérias do seu modo de viver.

Na verdade, existem grupos de “deficientes auditivos” que fizeram coro, os tipos engajados na defesa de seus interesses específicos. Dize-mos específicos, pois nenhum destes se coaduna com os interesses dos surdos, os seus anseios visam mais à saúde clínica do que o discurso sobre a diferença enquanto surdos e sua assunção da identidade con-dizente com o ser surdo, da diferença enquanto surdos.

Mesmo conscientes de suas lutas pela melhoria de sua condição clínica e culturalmente ouvintista de ser, os “deficientes auditivos”, além de suas ações pragmáticas, poderiam ser considerados intelectuais específicos?

Polêmicas à parte, as reflexões sobre a tipificação dos surdos como intelectuais específicos ou não merecem estudos aprofundados, tendo em vista que ao raciocínio é dado uma possibilidade de englobar tais “deficientes auditivos” ou “outros” que não fazem parte da comunidade surda, como os implantados⁹. Motivos não faltariam para argumentar sobre a intelectualidade específica por parte deles.

Como acima detalhado e reiterado, o conceito de intelectual específico não está intimamente ligado à sua produção intelectual mesma, mas sim ao saber específico e a sua ação correspondente, configurando um poder-saber para o exercício de sua intelectualidade. E uma minuciosa análise destes discursos é de extrema importância para o pesquisador deflagrar alguma verdade oculta ou até mesmo visível. E diante disso, verificar a plausibilidade

⁹ Surdos com implante coclear.



de sua tipificação como intelectual específico diante da soma de contradições entre os discursos apresentados.

Neste pensamento, os ouvintes que postulam um saber clínico dos surdos, como médicos, fonoaudiólogos, e até mesmo profissionais da educação¹⁰ são englobados dentro da categoria dos “outros” dos surdos e por eles também são analisados e estudados. Os seus discursos anti-culturais sobre os surdos não remetem à idéia de intelectualidade específica.

Ainda que estes “outros” aderem aos movimentos de lutas, em todas as instâncias institucionais, os seus interesses têm motivos próprios, clínicos e até mesmo financeiros. Suas crenças pairam na recuperação biológica das “orelhas danificadas” a preços módicos e sacrifícios ritualísticos de cirurgias médicas, tal como o implante coclear. Não poderíamos deixar de citar Skliar (2003, p. 106):

O aparato do poder colonial é, sobretudo, um aparato de produção de conhecimentos que parece pertencer *originariamente* só ao colonizador; trata-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade e, portanto, do conjunto de procedimentos que lhe são úteis para instalar e manter *ad infinitum* o processo de fabricação, de alterização do outro. Mas imediatamente esse saber, esse conhecimento se transplanta de uma maneira muito lenta, mas violenta, também para o interior do colonizado como se tratasse de um próprio saber, de um conhecimento que, justamente, *também* lhe resulte apropriado, lhe seja natural.

¹⁰ Sem querer generalizar estes profissionais, estamos focalizando aqueles com pensamentos e predominância no ouvintismo.



Resumindo em outras palavras, os ouvintes nesta categoria não são intelectuais específicos, eles não condizem com o *ser surdo*, pois os objetivos deles são outros, não compactuando com a idéia da existência da cultura surda.

Por outro ângulo, podemos verificar a existência de determinados “deficientes auditivos” engajados em suas lutas e dos seus interesses pessoais e possuem também enormes conhecimentos de causa sobre o assunto de sua área, e por incrível que pareça, são contra os nossos inflamados discursos e a eles não se submetem. Neles há quem aceite a idéia de que poderiam ser classificados como intelectuais específicos, nos seus jeitos de “ser e estar sendo deficiente auditivo” (na sua antagônica concepção de Perlin, o “outro” do surdo).

Neste campo, nos remetem à reflexão de Skliar:

Sobre o perpétuo conflito entre os espaços. Sobre a negação e a afirmação dos espaços. Sobre a perda e o encontro dos espaços. Sobre os espaços que, ainda em convivência, se ignoram mutuamente. Sobre os espaços que não convivem, mas que, certamente, respiram seu próprio ar. (2003, p.103)

Nos últimos anos de nossa história, sempre estudamos, lutamos para que a nomenclatura “deficiência auditiva” fosse uma peça de roupa para se guardar no baú. E conseguimos lutar para a classificação nossa de surdos, de *ser surdo*, culturalmente aceito e bem traçados os contornos dos nossos personagens há muito estigmatizados pelos dogmas do oralismo.

Da “deficiência auditiva” para “surdez” e desta para o *ser surdo* foi um caminho árduo e cheio de obstáculos. Ainda assim, não poderiam os “deficientes auditivos” merecerem tratamento crítico,



tendo em vista que alguns deficientes auditivos trilham para dois caminhos: o da cura clínica ou da cura cultural. E um e outro definirão o ser do sujeito surdo, classificando o primeiro em surdo colonizado e outro em surdo mesmo na sua feliz concepção (em si, por si). Ora, a cura clínica não chega a ser uma cura propriamente dita, mas uma reabilitação ficta de sua identidade moldada aos contornos ouvintistas. Trata-se de mera reabilitação de sua audição, no ouvir por ouvir e não no “ouvir” por lutas estrategicamente latentes no seio de seu povo.

Vejamos o discurso de um surdo militante e graduado em Psicologia, residente em Belo Horizonte, MG, quando em seu discurso de embate contra comunidade “Surdos Oralizados”¹¹, no sítio da Internet Orkut (2006):

– As pessoas que ouvem jamais mudaram por nós. Sempre nos estigmatizaram e rebaixaram a uma deficiência da vida, a uma inferioridade marginal numa sociedade que designam

¹¹ Descrição da comunidade: “É uma comunidade dos surdos oralizados pelo Brasil afora. Somos surdos, porém falamos e entendemos “n” coisas por leitura labial. Os curiosos são bem-vindos. É uma comunidade voltada para discutir a problemática da surdez no mundo atual. Esta comunidade se propõe a informar e participar sobre vários temas que envolvam assuntos problemáticos comuns dos surdos oralizados na sociedade brasileira. Queremos a integração de todos surdos na sociedade por acreditarmos que é a melhor forma de uma vida plena e feliz. É uma comunidade fundada pelos surdos oralizados e escrito por eles. P.S: Que fique bem claro: É uma comunidade dos SURDOS ORALIZADOS, logo o foco será sobre a problemática dos surdos oralizados. Não estamos interessados em discutir LIBRAS na educação inclusiva ou especial por não fazer parte do cotidiano dos surdos oralizados. Todos são bem-vindos, desde que se respeite o propósito da comunidade!



dominada por eles. Então temos duas escolhas apenas. Podemos escolher nos submeter ou podemos escolher não nos submeter. Os surdos submissos seguem a trilha da cura de sua deficiência, da “reabilitação”, da assunção da identidade do “colonizador”, da mutilação de seus corpos em prol da adaptação ao ideal daquele que coloniza, o ouvinte. Os surdos não submissos reagem. Se auto afirmam como o que são e sempre foram, enaltecem o orgulho e a auto estima por serem o que são e resistem bravamente até o fim, firmes em seus objetivos de serem aceitos e reconhecidos pelo que são. (sic) (M.A.S.J.).

208

✎ Não poderia, destarte, admitir os “deficientes auditivos” como termo adequado para o presente artigo, tendo em vista que muitos, repita-se, poderão trilhar para uma experiência nova e diferente no seu *ser surdo*. E dentre estes “deficientes auditivos”, muitos poderão assumir uma postura de *ser surdo*. E outros caminharão para uma elite particular deles, a de surdos colonizados. E são destes surdos colonizados que indicamos como “outros” *do ser surdo* e deles não classificamos como intelectuais específicos, já que há margens de assujeitamento de subjetividades de acordo com a produção intelectual oralista. Os verdadeiros pesquisadores, as melhores pessoas para eles na resposta de sua confusa identidade são os médicos, fonoaudiólogos e demais pessoas crentes da alegada doutrina oralista.

NÃO ESTAMOS INTERESSADOS EM LIBRAS! MSGS com foco em LIBRAS não serão toleradas.” (acessado em 18/06/2007) <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=60081>

Para uma conclusão impensada...

Desafiamos os leitores, os surdos, os ouvintes, os pesquisadores, intelectuais específicos ou não, os leitores do presente artigo a pensar, a repensar, a im-pensar o forte pensamento do Foucault (1979, p.13): “É preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não como ‘ciência/ideologia’, mas em termos de ‘verdade/poder’.”

Os surdos intelectuais específicos não exigem dos outros o que eles devem fazer, não impõem sua vontade política sobre os outros, não infligem a sua produção da verdade como sendo a única, excluindo as outras possibilidades, as outras verdades. O seu papel é analisar os seus espaços, os seus acontecimentos, os seus balizamentos, abanando e agitando outros pensares, os outros fazeres, dissipando os velhos conceitos, para uma reproblemática de outras vontades políticas e produções da verdade, enfim para o eclodir de novos conceitos condizentes com o ser surdo com suas peculiaridades plenas. Mais do que isso, que sejam esparzidos pelos seios sociais por meio de ensinamentos advindos dos surdos intelectuais específicos.



Referências

- ADORNO, Francisco P. *A tarefa do intelectual: o modelo socrático*. In: GROS, Frédéric (org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARTIÉRES, Philippe. *Dizer a atualidade: o trabalho de diagnóstico em Michel Foucault*. In. GROS, Frédéric (org.). *Foucault: a coragem da verdade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia. *A construção da referência por surdos na LIBRAS e no Português escrito: a lógica no absurdo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

BOTELHO, Paula. *A leitura, a escrita e a situação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault: um pensador do presente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FOUCAULT, Michael. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LOPES, Maura; VEIGA-NETO, Alfredo. *Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar*. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, vol. 24, n. especial, jul/dez. 2006

PERLIN, Gladis; T.T. *O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis, QUADROS, Ronice. “Ouvinte: o outro do ser surdo”. In. QUADROS, Ronice (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice M. *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SKLIAR, Carlos. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.



SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.





Capítulo 8



- ELiS -



Escrita das Línguas de Sinais



MARIÂNGELA ESTELITA

1. Introdução - a ELiS

A ELiS é um sistema de escrita das Línguas de Sinais (LS) de base alfabética e linear. Este sistema foi criado em minha pesquisa de mestrado, em 1997, e desde então vem passando por aperfeiçoamentos sugeridos por colegas surdos e ouvintes, e por minhas próprias reflexões lingüísticas. Inclusive, seu nome acompanha seu amadurecimento teórico.

Ele nasceu “AlfaSig” – “Alfa” de “alfabético” e “Sig” do latim “signalis”, mas ao percebermos a estreita relação entre “alfa”, ou “alfabético”, com uma representação de sons, descartamos o nome. Passou a ser chamado de “QuiroSig”, por ser um sistema que representa os “quiremas” dos sinais. No entanto, colegas perceberam que faltava no nome algo que fizesse referência a “escrita” e não apenas a “sinais”, então, durante um período teve o nome de ScripSig. Mas foi novamente batizado e hoje é apresentado simples e definitivamente como ELiS, uma sigla para Escrita das Línguas de Sinais. A estrutura da ELiS que aqui apresento é a de 2007.

Em minha trajetória de desenvolvimento de uma escrita da LIBRAS (inicialmente era apenas da LS brasileira), passei pela criação de propostas pictográficas, ideográficas, silábicas, mesclas destas e terminei na alfabética.

A fase pictográfica foi no início do meu contato com a LIBRAS em 1990, como estudante em um curso de LIBRAS para ouvintes, o Curso Chaplin, em Goiânia. Eu simplesmente desenhava formas assistemáticas, que poderiam ser a representação das mãos, de todo o corpo, ou apenas de um movimento, enfim, representações de



algun traço que me chamasse a atenção em determinado sinal e que era uma pista para meu esforço de memória posterior.

A fase ideográfica foi no início do meu mestrado na UFG em 1995, em que tentei sistematizar as representações gráficas que eu fazia de cada sinal. Criei um símbolo-palavra para cada sinal. A proliferação de símbolos era imensa e quando estava por volta de 280, desisti da empreitada. Percebi que eu estava criando uma escrita pouco prática e que serviria apenas à LIBRAS, pois a motivação para a forma dos símbolos era visual, o que muda de LS para LS. Comecei a trilhar o caminho de uma escrita que tendia a ser alfabética, criando símbolos para alguns formatos de mãos, para movimentos e para pontos de articulação. Ainda não os usava sistematicamente, sendo que, às vezes, apenas um destes parâmetros poderia me satisfazer na representação de um sinal. Era o início da percepção dos parâmetros dos sinais, ainda que de forma bastante intuitiva.

Foi então que tive a oportunidade de ir aos EUA como intérprete (de inglês) e conheci a Gallaudet University, em cuja biblioteca me *internei* por três dias, nutrindo-me da riqueza dos materiais sobre línguas de sinais reunidos em um só lugar. Lá, em 1997, conheci os trabalhos de Stokoe (1965) e de Valérie Sutton (1981) e soube então que eu não alimentava um sonho solitário. Muni-me de muitos livros e voltei para finalizar meu mestrado.

Estudei a proposta de ambos os autores e identifiquei meu trabalho com a percepção dos parâmetros demonstrada na pesquisa de Stokoe (1965). Com o intuito de não reinventar o que já havia, comecei a usar alguns símbolos iguais aos de Stokoe (1965), criei uma seqüência sistemática para escrevê-los e acrescentei outros aspectos dos sinais que julguei necessários, os quais serão explicados na seção a seguir. Devo reconhecer, portanto, que a ELiS



tem base no sistema de Stokoe (1965), que é uma base alfabética, ou seja, uma tentativa de representação gráfica de cada fonema da língua.

Recentemente, mais precisamente em janeiro de 2007, a ELiS passou por reformas propostas por um grupo de 22 surdos, alunos do curso de graduação em Letras/LIBRAS da UFSC, com os quais trabalhei justamente com este intuito. Neste trabalho, fizemos a primeira experimentação de uso da ELiS na escrita de textos, e não apenas em palavras isoladas. As modificações, no entanto, foram apenas nos níveis fonológico e morfológico, ou seja, na criação de novos quirografemas (como \ddot{I} para o Ponto de Articulação *axila* e [-] para o movimento de *vibrar os lábios*) e na combinação de alguns deles. Por exemplo, sistematizamos o uso do diacrítico de movimento no próprio parâmetro do movimento para indicar dois movimentos simultâneos; também como diacrítico das Configurações de mão para indicar letras do alfabeto manual que têm movimento (H, K, Y e Z na LIBRAS).

Mas, na maior parte do tempo, nossa discussão girou em torno da questão do ônus e do bônus da escrita alfabética, ou seja, o que se ganha e o que se perde com este tipo de sistema. Às vezes desejamos detalhar bem as configurações de mão, ou o movimento e ficamos felizes com a mudança que fazemos, ainda que temporariamente, pois em outras situações queremos o contrário. Há vezes em que diminuímos o nível de detalhamento, e acabamos simplificando demais, o que dificulta a leitura. E ficamos assim, a balancear detalhamento e simplificação em nossas discussões.

Início aqui as explicações sobre a estrutura da ELiS a fim de compartilhar nossa criação com os leitores.



2. Estrutura ELiS

A estrutura da ELiS é: a) de base alfabética, b) linear e c) organizada a partir dos parâmetros dos sinais propostos por Stokoe (1965).

Dizer que a ELiS tem uma estrutura de base alfabética significa dizer que seus símbolos gráficos representam fonemas das LS. Segundo SCLiar-CABRAL (2003 p.73), “Os sistemas alfabéticos já pressupõem de saída uma intuição fonológica, uma vez que as letras representam mal ou bem o fonema.” Os símbolos representativos de fonemas neste sistema são denominados simplesmente como letras, como no alfabeto latino, ou como quirografemas, ou seja, unidades mínimas (-ema) escritas (graf-) dos quiremas (quiro-), uma nomenclatura específica para a escrita dos elementos das LS.

A caracterização da ELiS como linear se deve ao fato de os quirografemas serem escritos seqüencialmente, um após o outro.

Stokoe (1965) foi quem primeiro estabeleceu parâmetros de análise dos sinais, foram eles Configuração de Mão (*designator*, ou *dez*), Ponto de Articulação (*tabula*, ou *tab*) e Movimento (*signation*, ou *sig*). A ELiS, ainda que baseada no trabalho de Stokoe, propõe várias diferenças. Algumas delas são:

- a seqüência em que os parâmetros são escritos. Para Stokoe (1965) é: Ponto de Articulação, Configuração de Mão e Movimento. Para Estelita (1997) é: Configuração de Mão, Orientação da Palma, Ponto de Articulação e Movimento);
- o acréscimo da Orientação da Palma como parâmetro;
- a criação dos diacríticos indicativos de: orientação do eixo



pulso-palma, lateralidade do ponto de articulação (direita ou esquerda), de duplicidade do movimento e alguns outros, que explicarei a seguir.

Uma das principais diferenças, no entanto, está no resultado da última grande reforma pela qual passou a ELiS em 2006, em que o parâmetro Configuração de Mãos foi substituído pelo parâmetro Configuração de Dedos.

A noção de Configuração de Dedo como parâmetro é inovadora, portanto, cabe aqui uma explicação. As Configurações de Dedo são, na verdade, traços das Configurações de Mão. Elas indicam a posição de cada dedo em um dada Configuração de Mão (ver item 3.1). O conjunto de Configurações de Mão varia de LS para LS. Também dentro de uma mesma LS, pode haver ocasionalmente o uso de uma Configuração de Mão não estabilizada. O conceito de Configuração de Dedo e suas representações gráficas na ELiS permitem inclusive o registro destas Configurações de Mãos inusitadas, casuais, criadas seja por um motivo estético/poético, ou jocoso, ou circunstancial, ou qualquer outro. Um sistema de escrita das LS que limitasse rigidamente o número de Configurações de Mão representadas não seria totalmente eficaz, principalmente se pensarmos na possibilidade de sua utilização em várias LS.

A opção foi, então, estabelecer como parâmetro as Configurações de Dedo e não as Configurações de Mão, pois aquelas, além de permitirem grande flexibilidade ao sistema, são em número limitado e muito reduzido, o que é vantagem em uma escrita “alfabética”. Porém, continuamos a elencar suas combinações mais estabilizadas em uma LS, ou seja, as Configurações de Mão mais frequentes em determinada LS, pois é útil para facilitar a escrita



de iniciantes e para dar agilidade à escrita digital.

Apresentarei inicialmente os quirografemas que compõem cada parâmetro da ELiS e, a seguir, farei uma explicação concisa da estrutura sobre a qual se organizam.

3. Os quirografemas

A ELiS, como já mencionamos anteriormente, privilegia a escrita de quatro parâmetros: Configuração de Dedos (CD), Orientação da Palma (OP), Ponto de Articulação (PA) e Movimento (MOV). Cada um destes parâmetros é composto por vários quiremas, cujas representações gráficas denominamos “quirografemas”, e seu conjunto, “quirograma”, o que corresponde respectivamente ao conceito aproximado de “letras” e “alfabeto” em uma língua oral. Há 90 quirografemas na ELiS e eles são assim agrupados:

- 10 quirografemas no parâmetro CD, sendo 5 para representações do polegar, 4 para os demais dedos, e 1 em comum. (v. tabela 1 e quadro 1)
- 6 quirografemas no parâmetro OP (v. tabela 2 e quadro 2)
- 35 quirografemas no parâmetro PA, sendo 16 para representações de PA da cabeça, 6 do tronco, 6 dos membros, e 7 separadamente para a mão. (v. tabela 3 e quadro 3)
- 39 quirografemas no parâmetro MOV, sendo 17 para movimentos externos da mão, 11 para movimentos internos da mão, e 11 para movimentos realizados sem as mãos. (v. tabela 4 e quadro 4)



3.1. Configuração de Dedos

As configurações de dedos se subdividem em dois subgrupos: polegar e demais dedos. As representações dos seus quirografemas com os respectivos significados são:

polegar:

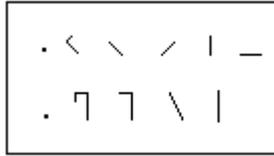
- *fechado: polegar dobrado em todas as suas articulações*
- ↖ *curvo: polegar dobrado apenas na primeira articulação*
- ↙ *paralelo à frente: polegar estendido à frente da palma, paralelamente a ela*
- ↘ *perpendicular à frente: polegar estendido perpendicularmente à frente da palma*
- | *paralelo ao lado: polegar estendido, ao lado da palma, paralelamente a ela*
- *perpendicular ao lado: polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma*

demais dedos:

- *fechado: dedos dobrados em todas as suas articulações*
- ⌈ *muito curvo: dedos dobrados na segunda e na terceira articulações*
- ⌋ *curvo: dedos arqueados nas três articulações*
- ↘ *inclinado: dedos dobrados na terceira articulação*
- | *estendido: dedos com todas as articulações estendidas*



Quadro 1: Configurações de Dedos

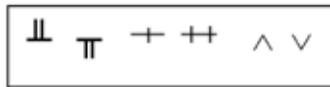


3.2. Orientação da Palma

As diferentes orientações da palma foram incluídas na ELiS como um parâmetro, pois entendemos que a sua indicação expressa é essencial à leitura do sinal. São elas:

- ⊥ palma para frente
- ⊥ palma para trás
- + palma concêntrica (voltada para a linha mesial)
- ++ palma excêntrica (voltada para a linha distal)
- ^ palma para cima
- ∨ palma para baixo

Quadro 2: Orientações da Palma



3.3. Ponto de Articulação

Os pontos de articulação se subdividem em quatro subgrupos: cabeça, tronco, membros e mão. As localizações de cada ponto de articulação não têm fronteiras exatas, pois nosso corpo é um continuum. Isto pode levar a dúvidas em alguns sinais, que apenas



poderão ser sanadas por um processo de padronização da escrita, de ortografia. Os quirografemas do parâmetro PA são:

Cabeça:

- *espaço à frente do rosto*
- ∩ *alto da cabeça*
- ⊆ *atrás da cabeça*
- } *lateral da cabeça*
- ς *orelha*
- ~ *testa*
- ┌ *sobrancelha*
- ∞ *olho*
- ⊙ *maçã do rosto*
- λ *nariz*
- ∪ *buço*
- ≡ *boca*
- θ *dentes*
- ω *bochecha*
- ∪ *queixo*
- ∩ *abaixo do queixo*

Tronco:

- π *pESCOÇO*
- φ *tÓrax*
- ⊕ *espaço ao lado do tronco*
- ┌ *ombro*
- λ *axila*
-)(*abdômen*

Membros:

- < *braço inteiro*
- | *braço*



- √ *cotovelo*
 } *antebraço*
 ◇ *pulso*
 † *perna*

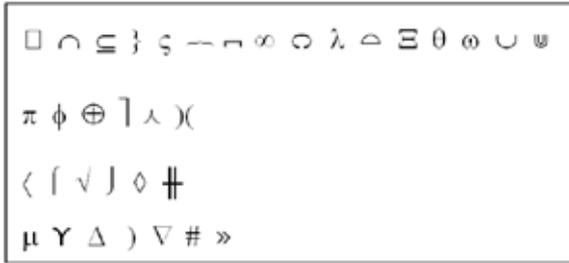
Mão:

- μ *palma da mão*
 Υ *dorso da mão*
 Δ *dedos*
) *lateral de dedo*
 ∇ *intervalo entre dedos*
 # *articulação de dedo*
 » *ponta de dedo*

222



Quadro 3: Pontos de Articulação



3.4. Movimentos

Os movimentos são subdivididos em três subgrupos: externos à mão, internos à mão, sem as mãos. Entendemos por movimentos externos os que incluem o braço e/ou antebraço; movimentos internos são os realizados apenas com os dedos e as mãos; movimentos sem as mãos são os realizados por outras partes do corpo, como olhos, bochechas, boca.

Movimentos externos à mão:

- ⊥ *para frente*
- ⊥ *para trás*
- ⊕ *para frente e para trás*
- ↑ *para cima*
- ↓ *para baixo*
- ↕ *para cima e para baixo*
- *para a direita*
- ← *para a esquerda*
- ↔ *para a direita e a esquerda*
- ↖ *diagonal para cima e esq.*
- ↗ *diagonal para cima e dir.*
- ↙ *diagonal para baixo e esq.*
- ↘ *diagonal para baixo e dir.*
- ∂ *girar o antebraço*
- *circular vertical*
- ◉ *circular horizontal*
- @ *circular frontal*

Obs.: As setas dos movimentos direcionais podem ter diacrítico incorporado para expressar diferenças no percurso do movimento. A linha reta é a representação *default*; ela pode ser substituída pela linha em zigue-zague, linha em espiral ou linha ondulada. Nestes casos, o movimento incorpora a variação, mas mantém sua direção e seu sentido. Por exemplo, em ↗̃, temos “movimento ondulado para a direita”; em ↓̃, temos movimento em zigue-zague para baixo.

Movimentos internos à mão:

- ⊥ *abrir a mão*
- ⊥ *fechar a mão*

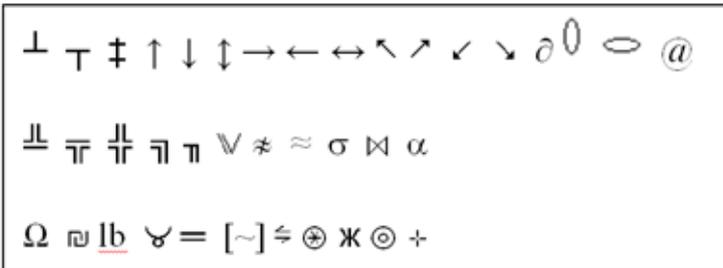


- ‡ abrir e fechar a mão
 ¶ flexionar os dedos na 1ª. artic.
 ¶ flex. os dedos na 2ª. artic.
 ∨ unir e separar os dedos
 * friccionar de dedos
 ≈ tamborilar de dedos
 σ dobrar o pulso
 ✕ mov. o pulso lateralm.
 α girar o pulso

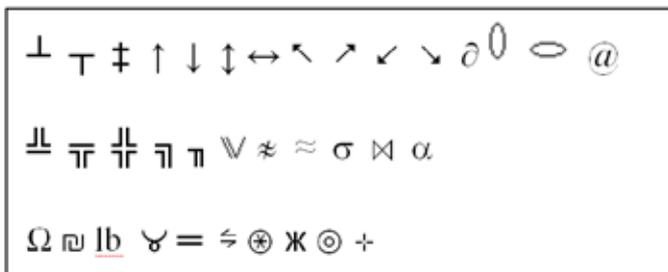
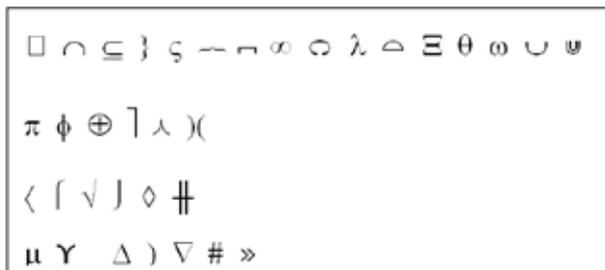
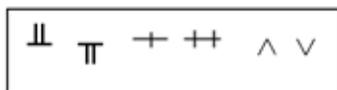
Movimentos sem as mãos:

- Ω negação com a cabeça
 ▢ afirmação com a cabeça
 lb língua na bochecha
 ∪ língua para fora
 = corrente de ar
 [-] vibrar os lábios
 ⇐ movimento lateral do queixo
 Ж murchar bochechas
 ⊕ inflar bochechas
 ⊙ abrir a boca
 ✧ piscar os olhos

Quadro 4: Movimento



Resumindo, os quirografemas da ELiS são:



4. A estrutura da ELiS

Dos quatro parâmetros da ELiS, *Configurações de Dedo* é o único cujos quiremas são traços explícitos e, portanto, apresenta uma estrutura interna. Explicaremos primeiramente a estrutura interna deste parâmetro e, a seguir, a estrutura de um parâmetro em relação ao outro.

A escrita das combinações de Configurações de Dedo foi construída sobre a seguinte estrutura:

– Mão esquerda e mão direita são representadas igualmente, sem espelhamento.

– A escrita das configurações dos dedos segue a ordem anatômica da mão direita (da esquerda para a direita, como todo o sistema): polegar, indicador, médio, anular e mínimo. Ex.: a combinação $\perp \dots |$ é lida “*polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma (—), dedo 2 estendido (|), dedos 3 e 4 fechados (. .), e dedo 5 estendido (|)*”, não importando se está representando a mão direita ou a esquerda.

– Na maioria das combinações, não são todas as Configurações de Dedo que precisam ser escritas. Quando as configurações de todos os dedos subsequentes ao que se está representando forem iguais à dele, elas não serão escritas. Ex₁: na combinação \lceil apenas três configurações de dedos são escritas, mas todos os cinco dedos estão ali representados. Ela é lida “*polegar estendido paralelamente ao lado da palma (|), dedo 2 inclinado (\), dedo 3 e demais dedos estendidos (|)*”; ex₂.: a combinação \perp é lida “*polegar estendido perpendicularmente ao lado da palma (—), dedo 2 e demais dedos estendidos (|)*”; ex₃.: a combinação (.) é lida “*todos os dedos fechados*”.

– Quando os dedos 1, 2, 3 ou 4 estiverem unidos um ao outro, haverá um traço horizontal em sua representação. Ex₁.: a combinação $\perp \text{---}$ é lida “*polegar estendido perpendicularmente à palma (—), dedo 2 e demais dedos estendidos e unidos (⊥)*”; ex₂.: a combinação é lida $\text{---} \perp$. “*polegar fechado (.), dedos 2 e 3 estendidos e unidos (⊥), dedos 4 e 5 fechados (.)*”.

– Quando algum dedo estiver em contato com o polegar, haverá um pequeno círculo sobre a representação do dedo que



faz o contato. Ex₁.: a combinação $\zeta \overset{\circ}{\setminus}$ | é lida “polegar curvo (ζ), dedo 2 curvo (\setminus) e unido ao polegar ($\overset{\circ}{\setminus}$), dedo 3 e demais dedos estendidos (|).

– Quando dois dedos se cruzarem, as linhas dos quirografemas que os representam também aparecerão cruzadas. Ex₁.: a combinação $\setminus \cdot$ é lida “polegar fechado (\cdot), dedo 2 estendido cruzado com o dedo 3 inclinado (\setminus).

4.2. A estrutura geral da ELiS

1. A ELiS é um sistema linear, escrito da esquerda para a direita, e possui seus próprios símbolos.
2. Cada elemento da ELiS é denominado *quirografema* ou letra e representa um quirema/fonema. O conjunto de quirografemas é denominado *quirograma*.
3. Na ELiS, quatro parâmetros dos sinais de uma LS são representados, são eles: Configuração de Dedos, Orientação da Palma, Ponto de Articulação e Movimento.
4. A ordem em que os parâmetros são escritos é sempre a mesma para cada sinal: Configuração de Dedos, Orientação da Palma, Ponto de Articulação e Movimento. O parâmetro Movimento deve ser omitido quando for ausente no sinal.
5. No sinal monomanual, apenas a mão direita será representada. (Esta observação é significativa no que se refere às Configurações de Dedo e a alguns diacríticos, os quais serão explicados a seguir.)
6. No sinal bimanual, haverá também apenas quatro parâmetros, porém cada um com dois quiremas, um representativo de cada mão, como se o espaço do parâmetro fosse uma cela subdividida verticalmente. Dentro de cada parâmetro de um



- sinal bimanual, o quirema da mão esquerda é representado antes do da mão direita.
7. No caso de sinais bimanuais assimétricos, cada um dos quatro parâmetros deve conter informação para as duas mãos.
 8. No caso de sinais simétricos, haverá um sinal indicativo de *sinal simétrico* (//) no início da palavra e apenas um quirema será escrito em cada parâmetro, valendo para as duas mãos.
 9. No caso de *sinais quase simétricos*, o sinal indicativo de *sinal simétrico* (//) também será escrito no início da palavra, porém o parâmetro que não for simétrico deverá conter dois quiremas, um para cada mão. O recurso de *sinal simétrico* poderá ser usado quando no máximo dois parâmetros não forem simétricos.
 10. Quando há alteração de um quirema dentro de um parâmetro durante a realização de um único sinal, os quirografemas que representam a alteração devem ser escritos um acima do outro (a primeira representação acima da segunda), como se o espaço do parâmetro fosse subdividido horizontalmente.
 11. Os quirografemas do parâmetro Configuração de Dedos podem receber os diacríticos que indicam a orientação do eixo Pulso/Primeira-Articulação. Estes diacríticos são os mesmos símbolos dos quirografemas de Orientação da Palma, porém são escritos acima e à direita dos quirografemas de Configuração de Dedos e em tamanho menor.
 12. Os quirografemas do parâmetro Ponto de Articulação podem receber os diacríticos que indicam “lado direito” (>) e “lado esquerdo” (<), se for informação necessária. Os diacríticos são escritos acima e à direita do quirografema a ser detalhado.
 13. Se houver contato, os quirografemas do parâmetro Ponto de Articulação devem ser sublinhados com traço contínuo para



contato parado (—) e com traço descontínuo para contato intermitente (---).

14. Os quirografemas do parâmetro Movimento podem receber os diacríticos que indicam “repetição” (˙), ou alternância (˙˙), quando necessário. Os diacríticos são escritos acima e à direita do quirografema a ser detalhado.
15. Os quirografemas do parâmetro Movimento podem receber os diacríticos que indicam qual dedo participa do movimento (1, 2, 3, 4, 5, respectivamente para os dedos polegar, indicador, médio, anular e mínimo), quando necessário. Os diacríticos são escritos acima e à direita do quirografema a ser detalhado.
16. A palavra *digitada* com o alfabeto dactilológico terá apenas o parâmetro Configuração de Dedos, repetido para cada letra da língua oral que estiver sendo representada por um quirografema.
17. Palavras realizadas com soletração rítmica poderão ter o parâmetro Configuração de Dedos repetido tantas vezes quantas forem necessárias e a ele se seguirá o parâmetro que houver sido incorporado à palavra: Orientação de Palma, quando esta não for para frente; Ponto de Articulação, quando este for diferente do espaço neutro; movimento, quando houver algum.
18. Uma palavra é separada da outra por espaço em branco.
19. Os sinais de pontuação usados em línguas orais são usados também na ELiS, com valores aproximados (já que de uma língua a outra, pode haver variações de regras de uso de vírgula, parênteses e outros). O ponto final e os dois pontos são círculos, para que não sejam confundidos com diacríticos ou Configurações de Dedos. Algumas informações gramaticais



dadas por expressões faciais – como subordinação de orações encaixadas, os tipos de frase (interrogativo, exclamativo, afirmativo e imperativo) também são expressos pela pontuação.

5. Exemplos

A título de exemplificação, apresento aqui um texto escrito por um grupo de alunos durante o curso ELiS de janeiro de 2007, mencionado anteriormente (v. item 1). O texto será primeiro mostrado em sua forma original, em seguida com as palavras correspondentes em Português, e por último será feita uma tradução para o Português.

O curso ELiS, no qual os alunos aprenderam a escrever em LIBRAS com o sistema ELiS, teve um total de 30 horas. Após 20 horas de aula, a seguinte atividade foi proposta aos alunos: em grupos de 4, eles deveriam produzir um texto a partir de uma gravura que mostrava uma menina pequena abraçada com uma tartaruga gigante, do tamanho dela.

O grupo composto pelos alunos Christiane Elizabeth Righetto¹, Juliana Tasca Lohn, Letícia Fernandes e Rodrigo Paulo Pereira produziu o seguinte texto:

Observe-se que a primeira palavra é bastante representativa da importância de uma escrita das línguas de sinais. A primeira palavra do texto, no título e no corpo do texto, é o sinal-nome que o grupo criou para a menina da gravura. O texto não mostra um nome soletrado em Português, mas simplesmente um sinal-nome, suficiente para identificá-la dentro da cultura surda, intraduzível para o Português.

¹ O nome dos alunos foi divulgado com o consentimento e a pedido dos mesmos.



..⊥∩T √.>⊥≠[!] √.v<μ(-π[!]

..⊥∩T √.πφθ^T "√.+≠[!] √.>λ[!]←[!]
 "√.^{uv}√πφθ[!]-σ[!]。

..⊥∩T "√...[!]πφö "√∩vφ≠^{!↔}
 √.v∞[!]θ^T √πφ≠[!][∞] √.v<μ(-π[!]
 "√∩+φ↔→[∞], √.∩.∩.√πφ∞[!]π[!]π[!][∞]
 "√.+(≠-⊥ √.>λ[!]←[!]。

√.>λ[!]←[!] "√.πφ≈[!] √.π∞[!]π[!]∞
 "√.∩^{uv}π(≠[!] √.v<μ(-π[!] √∩φπ[!]∞,
 "√.+φ↑ ∩.∩vγΔ-π[!]。

..⊥∩T √<∞[!]θ ∩.∩vγΔ-π[!]
 √.v<μ(-π[!] √<λ[∞] "√.#.πγμ≠[!]
 √v∞[!]→。

√.∩φ∞, √...∩<∞[!], √.∩∩T, √.π∞[!]√[!])



Há também, no texto, exemplo de simultaneidade de signos lingüísticos – “sair correndo chorando” – característica exclusiva das línguas de sinais, impossível em línguas orais devido à seqüencialidade da cadeia dos sons na fala.

Além disto, no texto abaixo, se apenas as palavras em Português forem lidas, poderá ser percebido que a gramática não é a desta língua, mas sim da LIBRAS.

$\text{--}\cdot\text{L}\text{O}\text{T}$ sinal-nome (menina)	$\text{L}\cdot\text{>}\text{U}\text{#}^{\text{!}}$ conhecer	$\text{#}\text{L}\cdot\text{V}<\text{M}(-\text{T}^{\text{!}})$ tartaruga	
$\text{--}\cdot\text{L}\text{O}\text{T}$ sinal-nome (menina)	$\text{L}\cdot\text{P}\text{O}\text{O}^{\text{T}}$ ir	$\text{#}\text{L}\cdot\text{+}\text{#}^{\text{!}}$ junto	$\text{L}\cdot\text{>}\text{A}^{\text{!}}$ mãe
$\text{#}\text{L}^{\text{uv}}\text{V}\text{P}\text{O}\text{O}^{\text{T}}-\text{O}^{\text{!}}$ praia			
$\text{--}\cdot\text{L}\text{O}\text{T}$ sinal-nome (menina)	$\text{#}\text{L}\cdot\text{+}\text{P}\text{O}\text{O}^{\text{T}}$ brincar	$\text{#}\text{L}\cdot\text{V}\text{O}\text{#}^{\text{!+}}$ areia	$\text{L}\cdot\text{V}\text{O}^{\text{T}}$ ver
$\text{L}\text{P}\text{O}\text{#}^{\text{!}}[\text{O}]$ assustar	$\text{#}\text{L}\cdot\text{V}<\text{M}(-\text{T}^{\text{!}})$ tartaruga	$\text{#}\text{L}\cdot\text{+}\text{O}\leftrightarrow[\text{O}]^{\text{!}}$ grande	
$\text{L}\cdot\text{L}\cdot\text{V}\text{P}\text{O}\text{O}^{\text{T}}\text{L}^{\text{!}}\text{L}^{\text{!}}[\text{O}]$ sair-chorar-correr		$\text{#}\text{L}\cdot\text{+}(\text{#}-\text{L})$ seguir	$\text{L}\cdot\text{>}\text{A}^{\text{!}}$ mãe
$\text{L}\cdot\text{>}\text{A}^{\text{!}}$ mãe	$\text{#}\text{L}\cdot\text{P}\text{O}\text{O}^{\text{T}}$ explicar	$\text{L}\cdot\text{P}\text{O}^{\text{T}}\text{L}^{\text{!}}\text{O}$ chorar-não	$\text{#}\text{L}\cdot\text{uv}\text{P}\text{L}^{\text{!}}$ porque
$\text{#}\text{L}\cdot\text{V}<\text{M}(-\text{T}^{\text{!}})$ tartaruga	$\text{#}\text{L}\text{O}\text{O}^{\text{T}}\text{L}^{\text{!}}\text{O}$ morder-não	$\text{#}\text{L}\cdot\text{+}\text{O}\text{L}$ poder	$\text{L}\cdot\text{L}\cdot\text{V}\text{Y}\text{A}-\text{T}^{\text{!}}$ carinho
$\text{--}\cdot\text{L}\text{O}\text{T}$ sinal-nome (menina)	$\text{L}<\text{O}^{\text{T}}$ resolver	$\text{L}\cdot\text{L}\cdot\text{V}\text{Y}\text{A}-\text{T}^{\text{!}}$ carinho	
$\text{#}\text{L}\cdot\text{V}<\text{M}(-\text{T}^{\text{!}})$ tartaruga	$\text{L}<\text{L}[\text{O}]$ admirar	$\text{#}\text{L}\cdot\text{P}\text{Y}\text{M}^{\text{!}}$ igual	$\text{L}\cdot\text{V}\text{O}^{\text{T}}\rightarrow$ tamanho
$\text{L}\text{O}^{\text{T}}\text{L}^{\text{!}}$ Christiane	$\text{--}\cdot\text{L}<[\text{O}]^{\text{T}}$ Juliana	$\text{L}\cdot\text{L}\text{O}\text{T}$ Letícia	$\text{L}\cdot\text{L}\text{O}\text{O}^{\text{T}}$ Rodrigo



A seguir, uma tradução para o Português, feita por mim, do texto

— 1 1 0 T 1 . > U # 3 1 . V < 1 1 (- T 1

A menina (sinal-nome) conhece a tartaruga

A menina (sinal-nome) foi junto com sua mãe para a praia.

A menina (sinal-nome) estava brincando na areia quando viu uma tartaruga muito grande. Ela ficou muito assustada e saiu correndo e chorando para perto de sua mãe.

Sua mãe explicou que não precisava chorar, porque tartaruga não morde. Disse que podia ir fazer carinho nela.

A menina (sinal-nome) resolveu ir fazer carinho na tartaruga e ficou muito admirada em ver que elas eram do mesmo tamanho.



Vemos que a ELiS permitiu a expressão da LIBRAS por escrito, com sua gramática própria, com suas particularidades de Língua de Sinais, expressando a cultura dos que a utilizam.

6. Palavras finais

A ELiS, como qualquer outro sistema de escrita, seja de línguas de sinais ou de línguas orais, representa alguns aspectos das línguas que pretendem registrar, mas não todos. A ELiS não poderia representar uma LS em sua totalidade, nem era minha intenção que assim o fizesse.

Nas línguas orais, vê-se freqüentemente a omissão de representação de entonação, uma confusa representação de nasalização e tonicidade, uma inconsistência nas relações que se desejariam biunívocas entre fonemas e grafemas e uma série de outros problemas. Isto porque as línguas se realizam em vários níveis e, se todos fossem representados, resultaria em uma escrita carregada, “anti-econômica”, muito pouco prática. Ainda que se pretenda representar apenas o nível fonológico/fonético, nem todos os detalhes poderiam compor a escrita. Uma transcrição fonética é algo bastante mais detalhado do que uma escrita alfabética/ortográfica.

No entanto, a ELiS é capaz de representar aspectos essenciais dos sinais, suficientes para a compreensão por escrito dos mesmos por um leitor distante, ou seja, pessoas que conhecem as convenções do sistema ELiS são capazes de se comunicar por escrito em LS.

Enquanto resultado de pesquisa acadêmica minha, a ELiS era apenas uma estrutura hipotética, algo que poderia vir a ser, como uma árvore cheia de galhos secos no inverno. A ELiS passou este ano por um processo de experimentação em que o uso por alguns surdos nos apontou o que ainda deveria ser modificado nas bases de sua estrutura ou de seus quirografemas. Com isto, passou a ser um sistema de escrita real, com usuários reais, e ganhou vida – como que por um encanto de primavera – uma vida própria,



independente de mim, uma vida sustentada por seus novos criadores, os surdos seus usuários.

Digo novos criadores porque a estrutura que apresento aqui ainda não é a ELiS, é uma proposta de ELiS. Este novo sistema entra agora em um estágio de experimentação prática. Neste período, o objetivo é difundi-lo e assim, liberá-lo para evoluir pelo uso. Os surdos, ao começar a usá-la, estão se apropriando desta estrutura, adaptando-a para melhor representar a LIBRAS, inovando em soluções, aplicando-a em inúmeras e imprevisíveis finalidades, enfim, estão fazendo desta árvore seca uma frondosa e frutífera planta.

Disponibilizo então uma opção de escrita prática, que bem pode ser desenvolvida para uma escrita cotidiana das LS através de seu uso. Almejo que, estando já os surdos se apropriando da ELiS, e sendo eles os novos criadores/desenvolvedores desta escrita, poderemos juntos pretendê-la para escrita oficial da LIBRAS e de qualquer outra LS.



Referências

- ESTELITA, Mariângela. 1997. *Proposta de escrita das Línguas de Sinais*. Dissertação. Goiânia: UFG.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. 2003. *Princípios do sistema alfabético do Português do Brasil*. São Paulo: Contexto.
- STOKOE, W., CASTERLINE, D., CRONEBERG, C. 1965. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington: Gallaudet.
- SUTTON, Valerie. 1981. *Sign writing for everyday use*. La Jolla: Deaf Action Committee for Sign Writing.





Capítulo 9

CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato

RONICE MÜLLER DE QUADROS *

MARA MASSUTTI**

* Universidade Federal de Santa Catarina

** Centro Federal Tecnológico de Santa Catarina

Este artigo apresenta um estudo realizado a partir de uma entrevista com uma filha de pais surdos no Brasil¹. É um estudo de caso cujo objetivo central é analisar o contexto de um CODA brasileiro em zonas de contato entre línguas faladas e de sinais. A partir desse caso, abordaremos aspectos que envolvem situações de fronteira e contato entre línguas e percepções do universo Surdo e do ouvinte, destacando as formas como as conexões são percebidas por este CODA. Primeiro, apresentaremos um panorama do contexto do Bilingüismo no Brasil e situaremos a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em seguida, passamos à análise das zonas de contato estabelecida com elementos lingüísticos, culturais e políticos que constroem as diferentes perspectivas de um CODA.

1- Contextos de bilingüismo no Brasil

O Brasil ainda é considerado um país monolíngüe, cuja língua oficial é o Português. Entretanto, há muitas outras línguas faladas neste país, o que o torna um país multilíngüe:

No Brasil são faladas cerca de 210 línguas por cerca de um milhão de cidadãos brasileiros que não têm o Português como língua materna, e que nem por isso são menos brasileiros.

¹ Neste artigo, adotaremos o termo CODA – Crianças de pais surdos – utilizado pela Organização Internacional CODA, embora isso não implique, necessariamente, uma filiação à mesma.

Cerca de 190 línguas são autóctones, isto é, línguas indígenas de vários troncos lingüísticos, como o Apurinã, o Xoklêng, o Iatê, e cerca de 20 são línguas alóctones, isto é, de imigração, que compartilham nosso devir nacional ao lado das línguas indígenas e da língua oficial há 200 anos, como é o caso do alemão, do italiano, do japonês. (Oliveira 2005).

Todas essas línguas são brasileiras e por isso precisam ser reconhecidas através de políticas lingüísticas que garantam sua preservação como línguas tão legítimas quanto o Português, e que são utilizadas de cidadãos brasileiros. (Oliveira 2005). Entretanto, as políticas lingüísticas do país são insuficientes para sustentar a conservação das diferentes línguas no país. Observa-se que o movimento lingüístico no Brasil é similar àqueles que ainda estão ocorrendo em alguns países europeus, que mantêm uma concentração em torno de uma pretensa unidade lingüística, que propicia o favorecimento de uma língua em detrimento das demais, que já foi discutido por Grosjean (1982), Lapierre (1988), entre outros. Esta situação vem sendo gradativamente mudada com políticas a longo prazo, principalmente nas regiões de fronteira do país e também em relação à Língua Brasileira de Sinais. Algumas proposições estão sendo feitas em relação às escolas indígenas e escolas de Surdos. A exemplo disso, a Constituição Brasileira de 1998 reconheceu o povo indígena brasileiro, o que foi decisivo para a preservação de suas línguas. Desde, então, os direitos lingüísticos dos indígenas estão sendo considerados em diferentes esferas da sociedade, entre elas a educacional. Muitas escolas foram estabelecidas utilizando a sua própria língua indígena como a língua de instrução, figurando o Português como segunda língua. Além disso, ocorreram algumas ações com as línguas alóctones em ci-

dades em que os aspectos lingüísticos tornaram-se uma espécie de “patrimônio cultural”. Há políticas lingüísticas estabelecidas que apresentam reflexos em uma educação com proposta bilíngüe.

Em relação ao contexto lingüístico dos surdos, ocorreram, nos últimos anos, algumas políticas lingüísticas importantes que empoderaram a Libras. No próximo item, trataremos alguns elementos acerca das mesmas, face ao impacto que apresentaram às comunidades surdas e aos sujeitos bilíngües, como é o caso dos CODAs.

2- A Língua Brasileira de Sinais

Libras é a língua usada pela comunidade surda no Brasil. É uma língua que expressa níveis lingüísticos em diferentes graus, assim como as demais línguas; apresenta uma gramática com uma estrutura própria, usada por um grupo social específico (Quadros/Karnopp 2004). No Brasil, as Associações de Surdos sempre buscaram os elos de umas com as outras para manter e facilitar o contato entre surdos de diferentes regiões do país, favorecendo a herança da língua de sinais a gerações de surdos e famílias surdas. As festas, os jogos, os encontros nacionais, foram e continuam sendo formas surdas para propiciar a interação social e o desenvolvimento da língua e cultura surda. Essas práticas lingüísticas, entretanto, não eram refletidas nas Educação de Surdos há muito tempo atrás. Constituíam-se, apenas, em práticas de resistência a um sistema que negou a língua de sinais por muito tempo, o que se alterou, significativamente, na última década (Skliar/Quadros 2005). A geração de surdos, ainda viva, da década de 30 e de 40, não teve muitas oportunidades de estudar, uma vez que quase não havia opções no país. Eram apenas duas escolas de surdos



no Brasil: Instituto Santa Terezinha, em São Paulo, e Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro. Por isso, dessa geração, apenas alguns surdos tinham freqüentado essas instituições. Muitos não tiveram qualquer tipo de educação, e isso também dependia da situação econômica da própria família. A geração da década de 50 começou a ter algum tipo de educação em instituições que faziam parte da Educação Especial, local que reunia os que se denominavam deficientes de várias ordens, mentais, físicas, etc. Também alguns deles tinham a educação oral em institutos especiais. Também os Institutos de São Paulo e Rio de Janeiro adotaram a educação oral. Então, essa geração de surdos, se recebeu algum tipo de instrução de um lado, sofreu o impacto da negação da língua de sinais, por outro.

242



As escolas de surdos, as classes especiais, e as escolas regulares, por muito tempo não permitiram em seus sistemas o uso da língua de sinais.² O processo educacional sempre privilegiou o uso da língua portuguesa, conferindo um status aos seus falantes, política essa que continua a trazer conseqüências negativas para a vida dos surdos. Em discursos de sala de aula, em políticas educacionais, em conversas entre os próprios surdos, podemos ver a reprodução dessa longa história de tentativa de desqualificação da língua de sinais e do próprio grupo cultural dos surdos, baseada na falsa premissa de superioridade das línguas orais. Pressuposição equivo-

² No Brasil, a maioria das crianças surdas estão em escolas regulares, cuja língua de instrução adotada é a língua portuguesa. Em algumas dessas escolas há intérpretes de língua de sinais, e a Educação Especial fornece suporte pedagógico aos alunos. Também há algumas escolas com educação bilíngüe, especialmente no sul do país. (Skliar/Quadros 2005).

cada já contestada por muitas correntes que não seguem a lógica fonologocêntrica, apontada por Derrida(2004) que impera no ocidente como paradigma de verdade. Naturalmente, os CODAs sentem o impacto desses dilemas em suas vidas.

Apesar disso, há muitas ações que indicam uma mudança no processo. Na década de 80 e 90, a Associação de Surdos passou a ser cada vez mais empoderada e algumas escolas Surdas começaram a usar a língua de sinais na escola. Em 2002, foi aprovada a lei 10.436 que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como a língua dos surdos brasileiros:

Art. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.(Lei 10.436 de 2002).

Essa lei foi regulamentada através do Decreto 5626/2005, que apresenta as ações para aplicar às políticas lingüísticas e educacionais com vistas a preservar e disseminar a Língua Brasileira de Sinais. Isto determina, por exemplo, a realização, em um período de até dez anos, de exames de Proficiência em Língua de Sinais e de interpretação, bem como firma o compromisso para que sejam desenvolvidos programas de formação de professores de Libras e de intérpretes em diferentes níveis de escolaridade. Além disso, propõe cursos de nível superior bilíngües voltados à educação



infantil, e determina a inclusão da língua de sinais em todos os cursos que formam educadores no Brasil.

Em 2006, foi criado o primeiro programa de Língua de Sinais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a meta de formar professores de Libras. Este curso está sendo oferecido em nove Estados do Brasil: Amazonas, Ceará, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Com a duração de quatro anos, formará, em 2010, 500 professores de língua de sinais, dos quais 447 são surdos. Todos os materiais estão sendo produzidos com uma forma própria utilizada pelos surdos, sendo que a equipe de produção conta com o trabalho de vários intelectuais surdos de diversas áreas. Em todo o processo a presença dos surdos é fundamental³. Também nessa Universidade, desde 2003, há um projeto específico que tem uma meta de que surdos freqüentem as diferentes áreas do conhecimento com o envolvimento de intérpretes nos cursos de Graduação. Atualmente, há três pesquisadores surdos que já concluíram o Mestrado em Educação na UFSC. Também dois surdos estão concluindo o mestrado na área da lingüística e oito estão na área da Educação. Também há três intérpretes de língua de sinais e mais seis ouvintes bilíngües também produzindo pesquisas na área. Esses pesquisadores vêm de diferentes regiões do país e levam de volta a suas regiões o conhecimento produzido em relação à língua de sinais e à Educação de Surdos, ampliando a rede de formação.

A tecnologia também contribuiu para disseminar o conhecimento, uma vez que é produzido em programas de TV aberta com a presença de intérpretes de Libras, exigidos pela Lei Federal.

³ Mais informações podem ser obtidas no site www.libras.ufsc.br.



Todo esse movimento político da última década tem modificados as perspectivas, outrora diminutas, das línguas de sinais. As escolas “permitem” língua de sinais em seus diferentes espaços e as universidades estão sendo solicitadas a providenciar intérpretes de línguas de sinais, se elas têm estudantes surdos. A década que iniciou em 2000 tem sido favorável às políticas linguísticas afirmativas, como foi o caso do reconhecimento de Libras como uma língua oficial e disseminada nos vários espaços sociais.

A geração de surdos da década de 60 é que pode testemunhar essas mudanças operadas. Há muitas experiências distintas relacionadas às línguas de sinais, mas é a geração dos anos 60 que vivenciou o processo intenso de negação da Libras e o recente processo de transição a partir de seu reconhecimento legal. A grande maioria desses surdos tiveram contato com a língua de sinais e a a utilizaram em associações de surdos e outras organizações. Dentro desses espaços, os CODAs, que são trazidos, geralmente, pelos pais e familiares, crescem junto com outras crianças e adultos surdos, exercitando assim, a língua e sua cultura.

A CODA entrevistada nessa pesquisa pertence à família de surdos da geração da década de 30. Seus pais não eram escolarizados e utilizavam somente a língua de sinais. Ela é do início da década de 70 e cresceu sinalizando com sua família surda (com tias, tios, primas e com os amigos dos pais). Apenas aprendeu a falar com 5 anos de idade, e convivia com crianças ouvintes que vinham à sua casa porque assim o desejava sua mãe, para que pudesse aprender a falar. Houve duas seções de entrevistas, uma delas não foi estruturada e foi uma conversa informal. A partir dela, tomamos notas e organizamos questões específicas relacionadas às fronteiras entre as línguas de sinais e as orais, relacionadas ao mundo surdo e ao ouvinte, para realizar na seqüência uma entrevista semi-estru-



turada. Como Preston (1995) mencionou após ter entrevistado 150 crianças ouvintes filhas de pais surdos, a experiência de cada entrevistado é singular, nesse sentido ler as referências culturais inscritas na entrevista possibilita ampliar a percepção do universo de surdos e ouvintes em zonas de contato.

A entrevista realizada para esse artigo é um ponto de partida de pesquisas com sujeitos ouvintes filhos de pais surdos no Brasil, uma vez que investigações dessa natureza ainda são incipientes em nosso país. Nossa meta não é estabelecer generalizações a partir de um estudo de caso, mas lançar um olhar para as fronteiras entre os universos surdos e ouvintes a partir das experiências de bilingüismo dos codas.



3 - Fronteiras e zonas de contato de CODAs

A experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que a percepção das representações culturais, sociais, políticas e lingüísticas sejam atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões em zonas fronteiriças de contato. O universo surdo e o ouvinte marcam as fronteiras dos CODAs. Pratt (1999, 2000) define a zona de contato como aqueles espaços sociais em as culturas se encontram, e se constroem em linhas de diferenças, em contextos assimétricos de poder. A autora adverte que esse lugar pode oscilar entre um lugar de belicosidade e de perigo e de entendimento mútuo, o que é imprevisível e apenas descoberto nas relações. Pratt denomina esses lugares de “safe houses”, que possibilita os grupos sociais constituírem suas identidades e suas comunidades e protegerem-se dos sistemas opressivos. A partir dessa perspectiva, pensar sobre as experiências dos CODAs em zonas fronteiriças de contato pode

contribuir para que visões etnocêntricas acerca da diferença sejam progressivamente diluídas.

A tradução cultural implica muitos laços que são construídos em linhas conflituosas e de poder. Falar sobre a relação de fronteira que um CODA vive em universos diferentes implica perseguir, cuidadosamente, as linhas imaginárias e tensas que vão sendo formadas em zonas fronteiriças de contato. Toda linhagem teórica desenvolvida por Wrigley (1996) Lane (1993), Padden e Humphries (1996), Young (1995) e outros, são pontos referenciais para as reflexões críticas que abordam as relações coloniais entre surdos e ouvintes. Pretendemos, em consonância com essas linhas teóricas, abordar alguns elementos do campo lingüístico, cultural e político oriundos dessas zonas de contato que se constroem em linhas de diferença.

São nas convivências, no cenário cotidiano, que os sentidos e as operações tradutórias vão sendo exigidas dos sujeitos envolvidos nas relações de grupo, desafiando linguagens e articulando a língua dentro de laços culturais. Os CODAs, desde a tenra idade, aprendem que nem sempre o princípio de equivalência lingüística é possível, trata-se de mundos diferentes e que tornam abissais as diferenças. Sem saber, as crianças CODAs já se deparam com o território da intradutibilidade dos idiomas com os quais convivem. Derrida, conforme afirmações realizadas em colóquios e destacadas por Ottoni, seu tradutor no Brasil (2006), faz a diferença entre língua e idioma. Diz que o idioma não se confunde simplesmente com a língua, é um dos enigmas da tradução. A língua se traduz, já o idioma é uma experiência singular, “armadilha” que resiste à tradução. Entretanto, a ética reside, justamente, em encontrar saídas para, paradoxalmente, “traduzir o intraduzível”.



CODAs estão, permanentemente, vivendo entre fronteiras da língua, do idioma e da cultura. Suas sensações e experiências com o corpo das línguas orais e visuais remetem para o caráter tenso de ter que suportar o peso da idiomaticidade de duas línguas que são irreduzíveis uma à outra e de dois mundos culturais que apresentam uma forte assimetria em suas relações de poder. Se determinadas situações fazem sentido dentro de apenas determinadas línguas e culturas, como lidar com elas durante a travessia de sentidos sem banalizar ou querer minimizar as diferenças culturais? Como traduzir essas “zonas de contato” que não representam uma visão utópica das línguas como entidades gramaticalmente coerentes e homogêneas gramaticalmente, e compartilhadas de forma similar entre os membros da comunidade?

248



Sinalizar e falar são processos distintos que remetem à questão da responsabilidade da tradução e à responsabilidade de não tornar homogêneo o que é naturalmente tenso. Em muitas situações familiares, um CODA passa pelo impasse do campo representacional de línguas distintas. Nos eventos cotidianos, no encontro de intermediação entre surdos e ouvintes, há pequenos conflitos gerados pelos distintos campos de significações. Os vínculos estreitos dentro de um círculo familiar onde compartilham intimidades também produzem sentidos que interferem na forma como os sujeitos interagem nas esferas sociais e as percebem.

A situação de fronteira subjetiva de um CODA que pertence tanto ao grupo cultural dos surdos como dos ouvintes traz uma situação de angústia da tradução. Como passar para língua portuguesa o que em Libras é construído dentro de um campo subjetivo com uma forma tão singular em relação aos aspectos culturais? Como traduzir para Libras o que tem uma dinâmica própria da língua portuguesa e que tem outro tipo de representação no imaginário dos surdos?

Essa tensão do sujeito de pertencer a dois universos radicalmente diferentes e perceber que o que é relevante dentro de uma cultura pode ser totalmente indiferente na outra, muitas vezes, leva um CODA a pensar que há um abismo de perspectivas culturais, e que a tradução ficará sempre em dívida. Muitas experiências que são vivenciadas ricamente em Libras perdem sua potência significativa na língua portuguesa. Ouvintes não compreendem muitas referências culturais surdas, por outro lado, muitas vezes os surdos interrogam acerca de sentidos atribuídos pelos ouvintes, que para eles não têm a menor importância. A própria língua portuguesa, na perspectiva surda, se torna um conjunto de informações excessivas e desnecessárias, apenas um instrumento opressor. A cumplicidade da relação se esvazia, à medida que situações se tornam incompreensíveis diante de comunidades com perspectivas tão diferentes (por exemplo, as piadas feitas em uma língua perdem o significado na outra).

Não apenas a forma de dizer na língua de sinais e na língua falada diferem, mas o próprio campo afetivo se constitui culturalmente de substâncias diferentes. A corporalidade envolvida nos atos de fala implica relações completamente distintas que interferem no processo de elaboração de sentidos. O CODA se constitui com ambas estruturas lingüísticas que se mesclam e interagem na constituição de sua subjetividade, especialmente quando a experiência com o bilingüismo se dá sem a violência colonial e o recalque da língua de sinais. Por exemplo, como seguem as palavras do CODA entrevistado:

Eu lembro quando eu comecei a lecionar, eu estava ensinando, no turno matutino, em uma escola de ouvintes, e, à tarde numa escola de surdos na mesma série. No início, eu não



podia entender o que estava acontecendo. Os professores da escola de surdos me diziam que a língua de sinais era muito limitada para fornecer todos os conceitos escritos em Português. Eu fiquei chocada, porque eu usava a língua de sinais em toda a minha vida! Eu me dei conta que os surdos eram considerados deficientes, eles não eram considerados pessoas normais e eles não poderiam aprender o que deviam aprender. O pior era que os professores acreditavam que eles estavam fazendo o que estava certo. Eu, realmente, me senti muito mal.

Os ouvintes, mesmo trabalhando em uma escola de surdos, muitas vezes, não sabem a língua de sinais e nem reconhecem o seu estatuto lingüístico, social e cultural. Por outro lado, apresentam uma visão de que o Português apresenta conceitos que não podem ser expressos em uma língua “limitada”. Considerando a dicotomia estabelecida entre ambas as línguas, a língua de prestígio é o Português. Através das línguas, a relação colonial é estabelecida. Também há um status estabelecido colonialmente por meio da escrita. Observou-se que, muitas vezes, este sujeito não compartilhava dos estereótipos disseminados na escola, porque essa pessoa tinha a percepção da diferença na sua própria vida.

Conforme Bishop (2006), outra declaração presente em uma entrevista mostra como essas duas línguas fazem parte dessa forma bimodal de ser CODA:

Eu ainda tenho contato com alguns amigos que são filhos de pais surdos. Além disso, eu tenho meus primos, que também são filhos de pais surdos. Quando falamos uns com



os outros em Português, algumas vezes nós usamos sinais no meio da conversa. Os sinais parecem expressar melhor algumas coisas do que as palavras em Português.

Paradoxalmente, os CODAs também são vítimas do próprio preconceito que cada língua porta. Muitas vezes, esse sujeito não compartilha de uma série de estereótipos disseminados nos distintos sistemas culturais, justamente porque tem a percepção da diferença em sua vivência cotidiana. Entretanto, esse sujeito não consegue apagar a leitura cultural de que faz de si e dos outros, e é intensamente afetado por ela. Por haver internalizado os sistemas de representações lingüísticos e culturais, esse sujeito reconhece os preconceitos que se incrustaram em ambas as línguas, em cada uma a sua forma. Por isso, no momento de traduzir, essa interferência do campo representacional emerge no ato da fala, e resulta em um efeito de estranhamento e mal-estar. Aquilo que seria muito claro e profundo em um contexto lingüístico em língua de sinais que se vale de estratégias de imagens para a construção de seus conceitos, perderia a sua potência e seus efeitos na língua portuguesa. Para exemplificar isso, a CODA apresentou uma explicação do conceito de interdisciplinaridade em Libras e em Português que desenvolveu juntamente com seus alunos:

Eu já havia ensinado o conceito de “interdisciplinaridade” em classes de ouvintes utilizando Português. Eu costumava explicar que nesse conceito também fazia parte o estabelecimento de relações entre os diferentes campos do conhecimento, e exemplificava com interfaces feitas entre a Educação e outras áreas como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, entre outras. Também, eu cos-



tumava dizer utilizando palavras em Português como estas relações poderiam ser estabelecidas. Quando eu necessitava ensinar o mesmo conceito para um grupo de surdos, eu soletrava a palavra “interdisciplinaridade” e, então, eu explicava através de uma representação usando o espaço e demarcando os locais para cada área de conhecimento usando uma metáfora (cada local era uma casa). Depois usei o sinal de caminhar entre uma casa e outra como se fosse feita uma visita para trocar idéias e aprender com o outro campo de conhecimento (na casa dele). Essa relação era estabelecida entre uma casa e outra (mostra como fez em sinais). Eu jamais usaria esta metáfora em Português e ela, simplesmente, fluiu em sinais. No final, eu percebi que a explicação em sinais era estranha ao Português. É tão diferente dizer a mesma coisa em uma língua e na outra.

252



Em Libras poderiam ser explorados ativamente aspectos morfossintáticos de locação, orientação das mãos e verbos direcionais e a nomeação de um conjunto de disciplinas como elementos constitutivos conceituais das imagens. A representação, por exemplo de cada área como uma “casa”, situada em diferentes espaços e pessoas que se deslocam e se movimentam, em um vai-e-vem em direção a esses espaços simbólicos, pode se constituir em um processo metafórico que aproxima os sentidos de uma perspectiva contida no conceito de interdisciplinaridade. Esse processo metafórico de “dar a ver, ou visibilizar” em Língua de Sinais possibilita uma interação com o sujeito que se aproxima com imagens, que são também um conjunto de significantes.

Em língua portuguesa, pelos próprios recursos das línguas orais que operam com lógicas metafóricas de outra natureza, essa

imagem exigiria uma série diferente de elementos para sustentá-la. Lógicas diferentes, com construções de sentidos diferentes. É fundamental transferir essas lógicas operativas de interação cotidiana dos surdos em língua de sinais para construção de conhecimentos complexos.

Também de acordo com o grau de formalidade ou informalidade do texto apresentado, há diferentes usos da linguagem, mas elas não estão separadas e estanques, Há um processo intensivo de intercâmbio de estruturas que se encontram e se afastam paradoxalmente. Tanto em Libras como em Português, há o uso de diferentes registros e graus de formalidade e informalidade. Os CODAs crescem sinalizando em situações de informalidade, em casa, com amigos surdos, nas associações de surdos e nas suas festas.



Eu cresci em uma família de surdos, sim, eu tinha um monte de surdos na minha família... primos, tios, tias e meus pais tinham muitos amigos surdos que costumavam nos visitar e vice-versa. Eu aprendi a sinalizar com essas pessoas na minha casa, na casa delas e, também, na associação de surdos. No verão, passávamos todas as férias na colônia de férias dos surdos na praia com muitos surdos de diferentes lugares, inclusive da Argentina. Eu adorava estar lá. Nós sinalizávamos o tempo todo e, também, falávamos quando estávamos entre ouvintes. No entanto, esses ouvintes compartilhavam as mesmas experiências.

(...) Quando eu estava dando uma palestra, após duas horas, eu percebi que estava cansada de sinalizar e, jamais, tinha esse sentimento em contextos informais, como em casa. Eu

estava usando a língua de sinais formal sem intervalo. Eu me senti mental e fisicamente cansada.

(...) Eu lembro de estar com amigos surdos bebendo cerveja em um bar e um deles contando piadas em língua de sinais. Ele era muito engraçado. Eu pedi para ele gravar as piadas para mim. Ele me mandou a fita. Eu a assisti e ria sozinha, mas meu marido não podia entender como eu poderia estar rindo com aquelas piadas. Eu me dei conta que elas são engraçadas apenas em sinais. (...) As piadas são engraçadas porque elas mostram a realidade por meio de situações concretas, e eu não sabia como explicá-las em Português, apesar de serem muito óbvias em língua de sinais.

254



Os aspectos visuais e motores das línguas de sinais são muito diferentes das línguas faladas. Eles também interferem nos registros e nos níveis de formalidade das línguas de sinais. Esse CODA teve a oportunidade de desenvolver diferentes registros e níveis de formalidade em ambas as línguas, decorrente das relações estabelecidas no uso dessas línguas. A experiência de conviver com a língua de sinais com diferentes registros não é comum entre CODAs no Brasil, pois as experiências, normalmente, ficam restritas ao ambiente familiar.

O uso abundante de exemplificações durante a exposição de um assunto, bem como a possibilidade de mostrar as ações nas histórias (piadas) é específico das línguas de sinais, em razão dessa modalidade, propiciando uma maior interação dos surdos com os conceitos envolvidos. Essas possibilidades específicas das línguas de sinais são usadas para expressar tanto conceitos complexos, como conceitos simples. A questão é que há muitas formas de construir

imagens na língua de sinais que não são possíveis de ser realizadas na língua portuguesa.

Isso se percebe que não se dá com a mesma freqüência em meio aos ouvintes em contexto escolar com a língua portuguesa, que, às vezes, parecem prescindir de determinados tipos de construções de imagens, as quais seriam fundamentais no processo criativo. As formulações alternativas, as soluções múltiplas e a descoberta de problemas, tão necessários como as soluções são conquistas que se pode obter no cruzamento interativo entre línguas e linguagens.

As fronteiras entre formalidade e informalidade também têm estreita relação com os paradigmas construídos dentro de uma sociedade ainda fortemente estratificada e discriminada em classes sociais. Os usuários de variantes dialetais da língua portuguesa, por exemplo, sofrem com o peso do prestígio do Português padrão. A ilusão utópica de um Brasil monolíngue ainda vigora, apesar de muitos esforços no sentido contrário.

Libras, nos meios acadêmicos, apresenta um outro estatuto de comunicação. Em conversas informais, a sinalização assume contornos que marcam um estilo diferente de sinalizar, com sinais mais familiares, com mudança do uso da própria intensidade da palavra, porque o efeito de retórica e a subjetividade implicada assumem outra relação. As representações lingüísticas tomam, portanto, formas intrinsecamente relacionadas com os espaços políticos ocupados e a posição de sujeito assumida no ato de enunciação. No momento de sinalizar, também os tipo de espaço se constituem em textos que interferem na produção de sentido. Os sujeitos bilíngües são atravessados por esse conjunto de variáveis que se dão em ambas as línguas, o que implica o domínio de estruturas lingüísticas e simbólicas que se cruzam em determinado



momento, e se separam em outro. E, às vezes um sistema pode prevalecer sobre o outro:

As regards discourse dominance, one language may be seen by the bilingual as more appropriate or better suited in a given situation with respect to audience, topic, situation, and so on. The different usage of the two languages is subject to different domain and function allocations. That is why a bilingual child may feel more comfortable talking to a particular individual in one language rather than another or might find one language better suited to a particular task or activity (e.g. playing with toy characters). Although one cannot rule out the notion of equal status of the two linguistic systems in some contexts for a bilingual child, the dominance of one system cannot be denied in the overall interactional domain of a bilingual child. (Bhatia & Ritchie, 1999:574).

256



Quando duas línguas são desenvolvidas a fim de estabelecer as competências gramaticais e pragmáticas, elas não apresentam uma relação simétrica. Um sistema pode ser mais apropriado do que outro em algumas circunstâncias, dependendo do contexto, dos fatores sociais, temporais e da forma do *input*. Além disso, a predominância de uma língua também depende da “estrutura de sentimento” envolvida que abarca uma série de fatores subjetivos que entram em relação.

A perspectiva bilíngüe de um CODA em escola de ouvintes é negligenciada. O reconhecimento dessas características culturais, sociais e lingüísticas, que deveriam ser tomadas como elementos relevantes para o seu processo interativo escolar, é neutralizado. Na maioria da vezes, a escola recebe essa criança ouvinte, filha

de pais surdos, e estabelece um muro que a separa de seus pais. Dentro dessas escolas, os pais se tornam figuras alienígenas, não recebem o *feedback* em relação aos seus filhos, porque a maioria delas não está preparada nem para compreender a cultura surda e muito menos a língua de sinais. Isso cria uma cisão entre o mundo escolar e o universo íntimo, espaços que concorrem de maneira distinta na forma de colocar relevância aos assuntos e construir um olhar para a realidade.

Há uma negligência ao estatuto bilíngüe do CODA entrevistado, que também se observa entre outros CODAs. O reconhecimento desse estatuto lingüístico e suas repercussões sociais e culturais são neutralizadas nos processos interativos escolares.

Fica claro nas palavras do CODA entrevistado que sua escola estabelecia uma barreira entre ela e seus pais. A escola não sabia língua de sinais e não tentava se comunicar com sua família. A escola estava organizada dentro dos padrões lingüísticos estabelecidos conforme a organização brasileira, isto é, na língua portuguesa. O espaço privilegia as línguas faladas e costuma não reconhecer as línguas que não estão em seu currículo. A escola desconhece os surdos e sua língua. Então, quando esta criança precisa ir à escola, ela se sente fora de seu mundo, ela não tem uma relação de pertencimento com aquele espaço. Para a escola, os pais surdos são vistos como alienígenas. A escola não consegue atribuir a esses pais o *status* de pais, por que eles são surdos. Eles não são vistos como pais, mas vistos como surdos. A eles não é outorgado o direito de serem pais. A escola repassa à própria criança a responsabilidade dos pais, porque ela ouve. Esse ponto é trazido por Preston (1995) em suas entrevistas com CODAs. Nas palavras do entrevistado para esse artigo, a escola foi relacionado com o mundo ouvinte e, conseqüentemente, com a língua portuguesa e não com as pessoas



surdas e a língua de sinais. Isso parece estabelecer uma lacuna entre sua família e a escola à qual ela, definitivamente, não pertencia. Por outro lado, ela é ouvinte e necessitava frequentar esse espaço. Então, a zona de contato é forçada pela sociedade e tem que ser estabelecida. Isso reflete sua posição no mundo.

A escola era a porta de entrada para o mundo ouvinte, completamente desconectado do mundo surdo. Eu tive que aprender isso e não foi fácil. Minha família não falava sobre isso; eles simplesmente queriam que eu fosse para a escola, porque estudar era muito importante para a minha vida. Eu não falava Português quando cheguei na escola, mas lembro que eu entendia as pessoas, apesar de não falar essa língua. Eu só usava a língua de sinais, mas eu sabia que eu não podia usar essa língua com aquelas pessoas. Elas simplesmente não sabiam nada da língua de sinais! Era muito difícil para mim, uma vez que minha vida era na língua de sinais, a língua que eu me sentia à vontade em usar. Na escola, eu não tinha alternativa e minha família ainda ficava muito triste comigo, uma vez que eles esperavam que eu ficasse feliz em ir para escola para aprender. O meu maior problema foi que a escola não sabia nada sobre a minha língua de sinais e a minha família surda. Meus colegas tiravam sarro dos meus pais todo o tempo. Eu tive que conviver com uma perspectiva ouvinte da surdez que eu não compartilhava. Para mim, era normal ser surdo, mas para eles era algo ruim. Eu não gostei da minha primeira escola. Apesar disso, meus pais estavam tão confiantes sobre a escola que nem se importavam com o que a escola pensava



sobre eles. Eles sempre me diziam que as pessoas zombavam deles, porque não conheciam as pessoas surdas e sua língua de sinais. Nesse sentido, meus pais nos colocam em vantagem em relação aos ouvintes da escola, pois nós sabíamos sobre os surdos, sobre a língua de sinais e que, ainda, eu iria aprender a ler e escrever a língua portuguesa. Essa foi a mensagem dada pelos meus pais a mim, especialmente da minha própria mãe. Para mim, como uma CODA, esse contexto não era fácil e eu tive que aprender como lidar com essas diferentes perspectivas. O Português era uma língua que eu devia aprender para falar, ler e escrever, e a língua de sinais era a língua usada pela comunidade surda. Para os meus pais surdos, aprender o Português era algo que me colocava em uma posição de vantagem, uma vez que me daria condições de mudar meu status e, também, me tornaria uma intérprete ainda melhor para eles. O Português teve uma função instrumental relacionada com a possibilidade de melhorar meu nível educacional. Isso foi traduzido para a minha vida inteira.

O espaço escolar, tanto para surdos quanto para CODAs que tem uma relação intensa com a língua de sinais no espaço doméstico e pouca relação com a língua portuguesa, se constitui na metáfora dura do encontro com o outro que não sabe sinais e nem quer saber. CODAs e surdos compartilham, apesar de suas diferenças, uma cumplicidade aproximada na *structure of feeling*:

Eu sempre lembro de pessoas surdas falando que os professores surdos são melhores do que os professores ouvintes. Eu



posso entender o que eles querem dizer. Eles não querem dizer que não haja professores surdos que não sejam bons professores. O que acontece é que você precisa conhecer a pessoa surda, o mundo surdo, para entender essa colocação. Quando alguém diz “bem, você é filho de pais surdos, você entende”, ou “você entende o que eu (surdo) signifiquei ao dizer isso”, ou “você entende como uma sala de aula com surdos deve ser organizada” Isso significa que você tem que conhecer muito bem as pessoas surdas para entender as formas que as pessoas surdas organizam a sua língua, seus pensamentos, suas idéias, suas formas de ser. Quando um surdo vem e me diz “ah... agora entendo porque você sabe, você é filho de pais surdos”, isso significa muito. As pessoas que sabem sobre as pessoas surdas e sua língua podem ser capazes de perceber o mundo em outra, perspectiva, na perspectiva surda. Você tem que conhecer surdos para falar sobre eles. Você tem que conhecer a sua língua para discutir sobre eles. Se você não conhece, você provavelmente não vai alcançar essa perspectiva. Hoje eu percebo o quão diferente é dizer algo em uma língua e em outra em se tratando do mesmo assunto. Não é só um conhecimento gramatical que está implicado, mas um conhecimento discursivo que apresenta diferentes perspectivas em cada língua. Eles podem ser intercambiados, uma vez que são compartilhadas pela mesma pessoa, mas eles apresentam diferentes formas de encontrar os elementos em cada língua. Se você não conhece a língua de sinais usada pelos surdos brasileiros, você pode ensinar-lhes algo, mas a interpretação que esse conhecimento terá na língua de sinais será outra. Eu estou nos dois mundos, uma vez que sou uma CODA, sou ouvinte, mas tenho um



tipo de perspectiva surda. Esses mundos em que cresci e que fazem parte de mim tornaram-me bilíngüe. Eu sou somente uma pessoa com duas línguas, compartilhando diferentes formas de ver os mundos possíveis. Isso não significa que esses mundos não sejam atravessados um pelo outro, pois eles são. Eu aprendi muito sobre as diferenças crescendo dessa forma. Isso foi possível porque cresci convivendo com os dois mundos, o mundo surdo e o mundo ouvinte.

A empatia é um dos elementos que reforça a busca por estratégias adequadas para atender de fato as necessidades do outro. A empatia de uma CODA é um processo de abertura ao conjunto de problemáticas vistas a partir de ângulos comuns aos surdos. Embora os dilemas sejam distintos frente às experiências com a alteridade, há muitos pontos similares no que tange aos aspectos discriminatórios presentes na sociedade que não reconhece as diferenças. A escola reflete essa sociedade.

No Brasil, as pessoas que sabiam língua de sinais eram consideradas intérpretes. Como os CODAs usavam língua de sinais, eles tornavam-se intérpretes compulsoriamente, pelo menos para as próprias famílias. Para as famílias surdas, os CODAs são vistos como possíveis “pontes” entre os mundos surdo e ouvinte. Na geração do CODA entrevistado, as famílias surdas desejavam intensamente ter intérpretes dentro da família para “ajudá-los” a conectar-se com o mundo ouvinte. Isso pode ser entendido com um sentimento beneficente (*advocate feeling*), assim como mencionado por Preston (1995). No presente caso, os valores das línguas são colocados e nessa família surda a língua de sinais é muito importante e o CODA a herda.



Quando eu tinha cinco anos, minha mãe me levou para uma grande loja e pediu para eu ajudá-la a preencher um formulário para aprovar o crédito. A mulher ia me pedindo as informações e eu as pedia para a minha mãe em sinais, que me passava as informações e eu as traduzia para a mulher, uma a uma, uma vez que eu ainda não sabia ler. Minha mãe me via como uma pessoa que estabelecia a comunicação entre ela e o outro e isso fazia parte de nossa educação. Eu cresci em uma família com pais surdos, além de outros familiares surdos e com os amigos surdos da minha família. Eu cresci em um ambiente muito “surdo”! Meus pais nunca tiveram educação oral (Graças a Deus!), pois assim ser surdo era normal. O problema era não saber sinalizar. Eu lembro de outras crianças gozando de meus pais imitando os movimentos das mãos, mas meus pais não se importavam e me diziam para ignorá-los, pois eles eram uns pobres coitados, eles não entendiam a língua de sinais. Meus pais sentiam pena deles.

262



As referências visuais de um CODA, que resultam das mediações pelos familiares e membros da comunidade surda, passam a figurar como uma espécie de estatuto do olhar, com uma rede de significantes que se transfere para os vários outros momentos da sua vida. A profundidade da experiência visual marca sua subjetividade, e as impressões que os pais transmitem acerca da importância do olhar produzem significações em suas vidas:

Eu também lembro que meus pais falavam que era muito triste ser cego. Isso sempre esteve muito presente. Eu tive um tio surdo com Síndrome de Usher e ele estava ficando

cego. Minha família sempre deu muito importância aos olhos. A possibilidade ver as coisas, de ver o mundo, era algo maravilhoso. Eu notei que, mesmo sendo ouvinte, eu podia não ouvir. Isso acontece até hoje comigo. Minha casa era muito barulhenta, mas eu nunca havia notado isso. A TV ficava em um volume altíssimo e as batidas das portas eram bem fortes. Eu morava em uma casa em que o assoalho era todo em madeira, assim, uns chamavam os outros batendo o pé. E, quanto mais longe, mais altas eram as batidas, para provocar a vibração suficiente para o outro sentir. Nossa casa era muito barulhenta. Eu simplesmente não ouvia esses sons. Meu marido ouvinte começou a chamar a minha atenção e me fazer perceber o quanto eu me desligava e o quanto eu mesma provocava muito ruído. Parecia que eu selecionava os sons e não os processava na minha mente. Por outro lado, meus olhos sempre foram muito atentos a tudo e minha visão tem uma amplitude maior. Ver significa muito para mim. É incrível que uso as mesmas estratégias usadas pelos surdos quando não quero conversar. Eu simplesmente desvio o olhar e para mim não há conversa se não estou olhando para o outro, mesmo que ele continue falando, independente da pessoa ser surda ou não. Isso eu aprendi e atravessa as fronteiras entre surdos e ouvintes.



Retomando um conceito de “safe house” usado por Pratt de sujeitos em zonas de contato, os CODAs encontram na comunidade surda o espaço de segurança, o porto seguro para viver a intensidade de uma língua constituída no corpo e na forma de olhar. Libras é o reencontro e o conforto de uma segurança de volta à casa paterna, a “safe house”; o Português, por outro lado,

é a língua do colonizador, a necessidade da zona fronteira de contato, que impõe espaços de negociação e a revisão permanente do encontro com o outro ouvinte, que faz parte também do ser CODA. Então, faz-se necessário estar na zona de contato, nas fronteiras, nas margens que se constroem nas linhas de diferença. Torna-se fundamental construir espaços de negociação para um CODA sobreviver nesse contexto. A negociação é um espaço de tensão constante na vida do CODA nas relações com os outros surdos e outros ouvintes.

Palavras finais

264



Este artigo trouxe alguns aspectos sobre as zonas de contato de uma CODA brasileira discutindo as relações entre as línguas de sinais e falada no Brasil. Alguns aspectos foram trazidos com o objetivo de iniciar este campo de investigação nesse país e de dar uma contribuição sobre os contextos brasileiros para este volume. Essa CODA compartilhou conosco suas experiências relacionadas com suas línguas trazendo elementos para a análise das zonas de contato que se estabelecem nas fronteiras, nas margens. Pesquisadores não costumam prestar atenção nos interespaços (assim como discutido por Bhabha, 1998, ao se debruçar nas sociedades colonizadas). Nós começamos a prestar atenção nas zonas de contato que podem trazer elementos que apresentam uma riqueza de informação para contribuir para as conexões entre os surdos e os ouvintes. Não é um espaço confortável, porque estar “entre” gera conflito, gera embate. Por outro lado, estar “entre” também é estar em ambos lugares com duas línguas. Isso pode dar ao CODA uma posição vantajosa nos processos de negociação. No entanto, os conflitos são sempre tensos e podem ser perversos.

Referências

- BHABHA, H. (1998) *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BISHOP, M. (2006) *Bimodal bilingualism in hearing, native users of American Sign Language*. PhD. Dissertation in Linguistics. Gallaudet University.
- GROSJEAN, F. (1982) *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- LAPIERRE, J. W. (1988). *Le pouvoir politique et les langues*. Paris: Presses universitaires de France.
- MEC/SEESP (2002): Legislação específica. Lei de libras (lei 10.436). Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Data da última consulta: 06 de março de 2005.
- MEC/SEESP (2005): Legislação específica. Decreto 5626 que regulamentava a Lei de libras (Lei 10.436). Disponível em <http://www.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm> Data da última consulta: 02 de janeiro de 2007.
- OLIVEIRA, G. M. (2005) “*Línguas como Patrimônio Imaterial*”, 05 de março de 2005. Disponível no site www.ipol.org.br
- PADDEN, C., & Humphries, T. (2005) *Inside Deaf Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- PERLIN, G. (1998) “Identidades Surdas”, Em: Skliar, Carlos (org.): *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 51-71
- PRATT, M. L. (2000) “*Arts of the contact zone*”. Academic Discourse: Readings for Argument and Analysis. Ed. Gall Stygall. Fort Worth: Harcourt College Publishers. 573-587.
- _____. (1999) *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Trad. J. H. B. Gutierre. São Paulo: EDUSC.



_____. (1999) “*A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco*”, Travessia: Revista de Literatura, Florianópolis, n.38, p.-29, jan/jun.

PRESTON, P. (2005) *Mother father deaf*: Harvard University Press. Cambridge.

_____. (2000): “Identidade surda e currículo”, em: Lacerda, C. B. F./Góes, M. C. R. de. (orgs.): *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Lovise, 23-29.

QUADROS, R. M. de (1997): *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (2003): “Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão”, em: *Revista Ponto de Vista* (NUP. Florianópolis), 5, 81-112.

_____. (2004): *O tradutor e intérprete de língua de sinais brasileira*. Brasília: MEC, 2ª. edição.

_____. / KARNOPP, L. (2004): *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: Editora ArtMed.

Revista da FENEIS (2006). Número 27. Ano VI. Janeiro a Março de 2006. Rio de Janeiro: FENEIS. Disponível em <http://www.feneis.com.br/revista/RevFeneis27.pdf>

SKLIAR, C./QUADROS, R. M. de (2005): “Bilingual Deaf Education in the South of Brazil”, em: Mejía, Anne-Marie de (ed.): *Bilingual Education in South America*. Multilingual Matters Ltd: Clevedon, Buffalo, Toronto, 35-47.

STOKOE, W. C./CASTERLINE, D. C./CRONEBERG, C. G. (1976): *A dictionary of American Sign language on Linguistic principles*. New Edition. Silver Spring, Md: Listok Press.

WRIGLEY, O. (1996): *The Politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press.



