



**Giselly dos Santos Peregrino**

**SECRETO E REVELADO, TÁCITO E EXPRESSO:**

**o preconceito contra/entre alunos surdos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em Educação.

**Tese de Doutorado**

Orientador: Marcelo Gustavo Andrade de Souza

Coorientadora: Wilma Favorito

Rio de Janeiro

Março de 2015



**Giselly dos Santos Peregrino**

**Secreto e Revelado, Tácito e Expresso:  
o preconceito contra/entre alunos surdos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Aprovada pela Comissão Avaliadora abaixo assinada.

**Prof. Marcelo Gustavo Andrade de Souza**  
Orientador  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Wilma Favorito**  
Coorientadora  
INES

**Prof.<sup>a</sup> Sonia Kramer**  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Giovanna Marafon**  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof.<sup>a</sup> Celeste Azulay Kelman**  
UFRJ

**Prof.<sup>a</sup> Anelice Astrid Ribetto**  
UERJ

**Prof.<sup>a</sup> Denise Berruezo Portinari**  
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas –  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 03 de março de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da autora, do orientador e da universidade.

### **Giselly dos Santos Peregrino**

Giselly dos Santos Peregrino é licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Possui especialização em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Especial/Inclusiva: Deficiência Auditiva/Surdez pela Universidade Gama Filho (UGF), além de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos e em Ensino de Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integrou o Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) da PUC-Rio, sendo bolsista de doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Já atuou como docente na educação básica da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (RJ) e de Nova Iguaçu (RJ) bem como de instituições privadas. Também atuou como tutora a distância em curso de aperfeiçoamento no Currículo Mínimo oferecido aos professores da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e em curso de especialização em Educação Especial: Deficiência Auditiva/Surdez da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). É professora de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES).

#### Ficha Catalográfica

Peregrino, Giselly dos Santos

Secreto e revelado, tácito e expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos / Giselly dos Santos Peregrino; orientador: Marcelo Gustavo Andrade de Souza; coorientadora: Wilma Favorito. – 2015.  
247 f.; 30 cm

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.  
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Preconceito. 3. Surdez. 4. Adultos Surdos. 5. Libras. 6. Professores. 7. Educação de Jovens e Adultos. I. Souza, Marcelo Gustavo Andrade de. II. Favorito, Wilma. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Com carinho e esperança,  
aos alunos surdos e seus professores.

## Agradecimentos

“[...] o bom da vida é a partilha das pequenas coisas. Aprendi isso na minha casa, com minha família, que foi o maior e melhor de todos os livros que já li. Foi lá que eu aprendi a dividir o que tenho e o que sou. Foi lá que eu aprendi a ser forte, mas também a ser frágil.”<sup>1</sup>

“É verdade que a ação nunca pode se dar em isolamento, dado que a pessoa que começa alguma coisa só pode aventurar-se nela depois de ter granjeado a ajuda de outros.”<sup>2</sup>

Como exprimir a delicadeza do afeto e da gratidão? No mosaico de mãos e vozes, como mensurar o tamanho das amizades? É possível hierarquizar amores ou citar nomes e sinais queridos? Como trazer à luz a impalpável saudade? Como enfatizar o imensurável carinho? Como explicar a impagável e inapagável presença? Como sobreviver ao labirinto de corações se me esquecer de alguém?

Começo pelo infinito, pela maior das gratidões e pelo maior dos amparos. Sem este porto seguro, nada seria sequer iniciado, tampouco concluído. Começo por Aquele sem O qual nenhum pensamento sopraria e nenhuma palavra brotaria – **DEUS**, meu *melhor orientador*. Pela intercessão – e por que não *coorientação*? –, agradeço à expressão mais bela da misericórdia e amor: **NOSSA SENHORA!**

“A saudade é o que faz as coisas pararem no Tempo”, poetizava Mario Quintana... À vovó **HELOISA**, de quem herdei o amor plural pelo mundo e o desejo de perscrutar o insondável e esperar pelo inesperado! E à vovó **ANAIR**, com quem aprendi sobre os delicados e dedicados caminhos da fé. As duas já voaram embora, mas alicerçaram, com ternura, todas as minhas conquistas.

Sou muitíssimo grata pelo amor, sem princípio nem fim, dos meus pais – **AGNALDO** e **ELIANA** –, peregrinos responsáveis pelo meu novo início. A partir deles, tomei amor pelas palavras e gestos, rendi-me aos livros, passei a ler o mundo, formei-me moralmente... Trago, na bagagem da vida, seus ensinamentos a partir do olhar. Como agradecer, simplesmente, por TUDO?

---

<sup>1</sup> MELO, 2011, p. 72.

<sup>2</sup> ARENDT, 2012, p. 183.

Ao companheiro de todas as horas, que torce e se contorce fazendo o impossível para encher de leveza minha vida: **LEANDRO**, meu marido e amigo, cujo apoio me favoreceu a realização da tese. Sem sua promessa antiga de sempre haver (sor)riso, nenhum dia, durante o doutorado, seria suportável. Sua presença alegre é fundamental, propiciando-me ideias, pondo em xeque minhas descobertas, auxiliando diariamente em TUDO...! Foi meu *orientador não acadêmico* e interlocutor privilegiado, com quem converso, todos os dias, sobre os incalculáveis preconceitos de todos nós.

Ao meu avô poeta e filósofo **VALTINHO**, que tem mais experiências narráveis do que todos que conheço. Dele herdei o apelo pelo não esquecimento, pelo imaginado, pelo sem fim, pelo nada ampliado...

À minha irmã, **GABRIELLY**, pelos risos e sorrisos desmedidos que fortalecem as pessoas. Mostra, com atos, que o amor/humor é indispensável na experiência de um trabalho acadêmico.

Ao meu cunhado **MAURICIO**, por compreender que não sou da informática, mas da “invencionática”. Sou grata pelos socorros tecnológicos.

Àqueles que me ensinam a simplicidade e foram companheiros de tese, sentenciando-me como árvore. Seja sobre meus ombros, seja sobre os livros, lá estavam acompanhando-me **LILI, GUIZINHA e AGNILDO**, amores com asas!

Ao **INES**, que me propiciou uma inesperada e inesquecível experiência profissional. Ademais, em boa hora, proporcionou-me a licença para produzir, com mais saúde e serenidade, esta tese.

À minha coorientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. **WILMA FAVORITO (DESU/INES)**, por sua leitura amiga e por me permitir compartilhar histórias, questões e tensões.

Aos **ALUNOS SURDOS DO CAp/INES** (A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub> e A<sub>5</sub>) e seus **PROFESSORES** (P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub>, P<sub>3</sub>, P<sub>4</sub> e P<sub>5</sub>), que se disponibilizaram a colaborar com a pesquisa e sem os quais estas páginas não teriam vida... E àqueles que impulsionaram a pesquisa, **MEUS ALUNOS SURDOS** desde 2010.

Aos professores do DEBASI/INES que me são bastante queridos: **ALESSANDRA GOMES, ALINE DIAS, AMANDA RIBEIRO, ANA LUÍSA ANTUNES, ANGÉLICA NUERNBERG, CAROLINA MAIA, CHRISTIANA LEAL, DANIELLE LINS, DANIELLE MACEDO, ISABEL MALLET, JAQUELINE COSENDEY, LÍVIA BUSCÁCIO, LUIZ CARLOS SOUZA, MARISE PÔRTO, REGINA CARDOSO, RONALDO OLIVEIRA e VERÔNICA LOURO.**

Ao intérprete de Libras **RAMON LINHARES**, pelas dicas preci(o)sas e pela tradução do resumo da tese para o *SignWriting*.

Aos **EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS** (PEJA<sub>1</sub>, PEJA<sub>2</sub>, PEJA<sub>3</sub>, PEJA<sub>4</sub> e PEJA<sub>5</sub>), por gentil e prontamente consentirem contribuir com esta pesquisa, oferecendo sua voz e pensamento.

À **CAPES**, pelos auxílios financeiros concedidos desde 2013 e que me injetaram, em momento preciso, mais ânimo, fôlego e tranquilidade para concluir este trabalho.

À **PUC-Rio**, que me recebeu em 2008 como mestranda e em 2011 como doutoranda, agradeço pela bolsa VRAc. Sou grata, sobretudo, ao **DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO** com seus **professores e demais profissionais**.

Ao meu orientador no doutorado, Prof. Dr. **MARCELO ANDRADE**, que me recebeu cordialmente e incentivou a autonomia intelectual desde o início, mostrando-me o lado humano do universo acadêmico. Ensinou-me que tolerar não é pouco e que as diferenças nos constituem. Registro meu agradecimento pela orientação cautelosa, diálogo e abertura fraterna à minha “desobediência”!

Aos colegas que deram/dão vida e voz ao **GECEC**, por toda a torcida e pelas contribuições à minha pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. **ROSANA BINES** (PUC-Rio), minha orientadora no mestrado, que me sugeriu mudar de campo no doutorado, fazendo-me peregrinar

por outros territórios – não menos (po)éticos. Fez parte da minha caminhada como pesquisadora.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. **SONIA KRAMER** (PUC-Rio), pela escuta sensível e compreensão responsiva nas disciplinas e nos dois exames de qualificação.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. **ALICE FREIRE** (UFRJ), pelas sugestões acuradas no primeiro exame de qualificação, em julho de 2013.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. **CELESTE KELMAN** (UFRJ), pela humildade no compartilhamento de ideias, desde o segundo exame de qualificação, em outubro de 2014.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. **GIOVANNA MARAFON** (PUC-Rio) e à Prof.<sup>a</sup> Dra. **ANELICE RIBETTO** (UERJ), por aceitarem participar da banca final e abrir-se ao diálogo a partir da leitura desta tese.



## Resumo

Peregrino, Giselly dos Santos; Andrade, Marcelo (orientador); Favorito, Wilma (coorientadora). **Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos**. Rio de Janeiro, 2015. 247p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese de doutorado partiu da hipótese de que juízos engessados acerca da surdez continuam a ser repetidos nos enunciados e a ser sentidos por pessoas surdas, apesar do avanço da discussão sobre as diferenças. A principal questão de pesquisa é como se dá o preconceito contra/entre alunos surdos. Objetivou-se compreender esse fenômeno, conceituando-o, identificando suas expressões nos enunciados de professores, analisando como os estudantes surdos percebem e avaliam esse processo e contribuindo para uma educação contra o preconceito. Examinaram-se diferentes perspectivas sobre o conceito de preconceito – Gordon Allport, Theodor Adorno & Max Horkheimer, Hannah Arendt, Arnold Rose, Agnes Heller, entre outros. Sendo os preconceitos, por vezes, expressos no discurso, a entrevista confirmou-se como procedimento fundamental. Os participantes deste estudo foram: cinco alunos surdos adultos, cinco professores de jovens e adultos surdos e cinco professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) os quais nunca tiveram surdos como alunos. As entrevistas foram ancoradas na abordagem sócio-histórica e, sendo semiestruturadas, partiram de um roteiro norteador. Concluiu-se que estudantes surdos têm dificuldades para perceber o preconceito por não compartilharem a língua com o sujeito preconceituoso e, ao mesmo tempo, conseguem apreender o fenômeno por meio de formações imaginárias e inferências. Observou-se que perceberam mais preconceito contra si em escolas anteriores nas quais conviviam com alunos que não são surdos. Por outro lado, registraram que, mesmo entre pessoas surdas, há expressões de preconceito, comprovando que não são imunes a ele, mesmo sofrendo com suas manifestações. Apontaram que costumam ou podem reagir ao preconceito com desprezo, com diálogo, por meio de medidas judiciais, responsabilização de Deus ou com violência física. Avaliaram que, mesmo em

tempos que supostamente valorizam a inclusão socioeducativa, ainda não há entendimento, diálogo nem troca. Por sua vez, os professores elaboraram concepções de preconceito que não se vinculam diretamente ao preconceito que manifestam. Metade deles assumiu ser abertamente preconceituoso; no entanto, seus discursos, coerentemente com o politicamente correto, traziam o preconceito ora secreto, ora revelado; ora tácito, ora expesso. E, às vezes, tudo isso simultaneamente, em um verdadeiro jogo de esconde-esconde. Concluiu-se que a experiência com estudantes surdos não potencializa o preconceito, mas pode favorecer seu fortalecimento ou sua desconstrução forçosa. A não experiência, por outro lado, tende a propiciar a perpetuação de juízos passados e não reelaborados, bloqueando, assim, (novas) vivências com o alunado surdo.

### **Palavras-chave**

Preconceito; surdez; adultos surdos; Libras; professores; Educação de Jovens e Adultos.

## Abstract

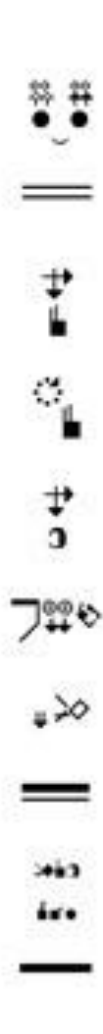
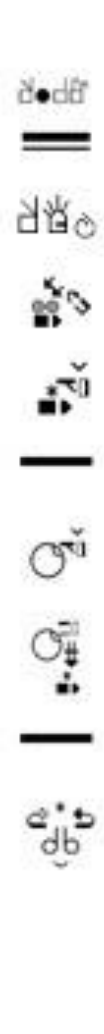
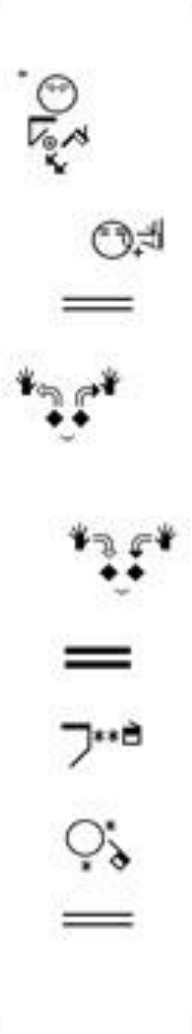
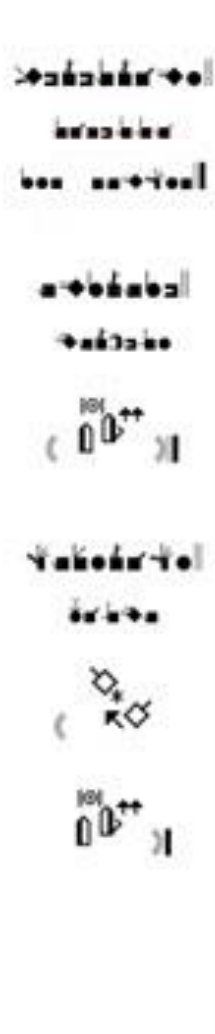
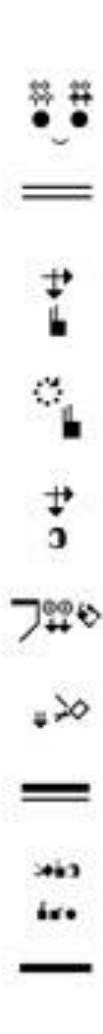
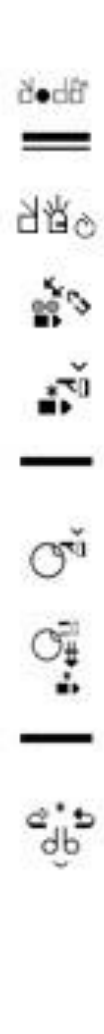
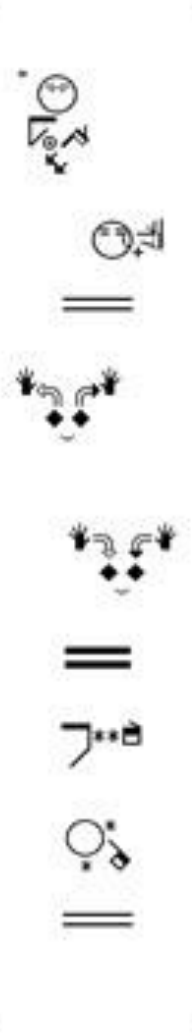
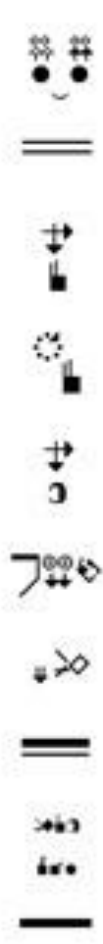
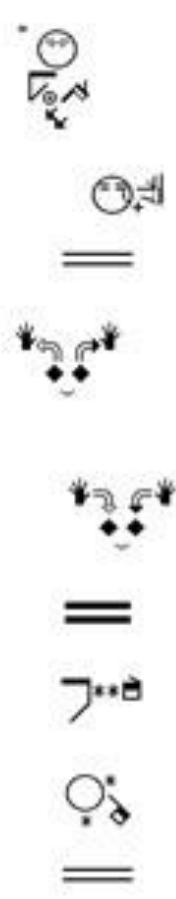
Peregrino, Giselly dos Santos; Andrade, Marcelo; Favorito, Wilma. **Secret and Revealed, Implicit and Expressed: prejudice against/among deaf students**. Rio de Janeiro, 2015. 247p. Doctoral Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

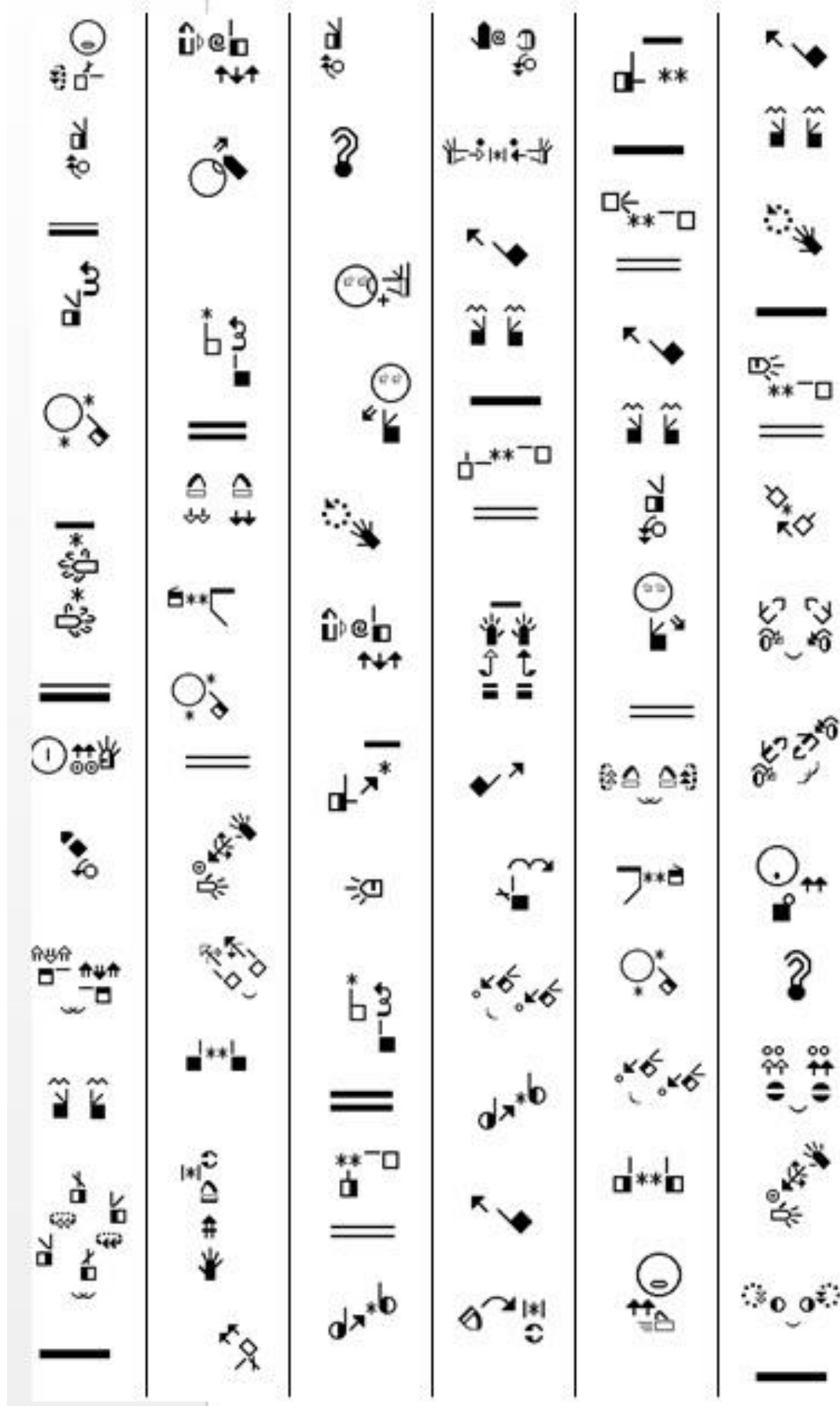
This doctoral thesis is based on the assumption that preconceived opinions about deafness continue to be repeated in assertions and felt by deaf people, despite the progress of discussions on differences. The main point of the research is how prejudice originates against/among deaf students. The purpose is to understand this phenomenon, describing it, identifying its expressions in the discourse of teachers, analyzing how deaf students perceive and assess this process and contributing to an education against prejudice. The prejudice concept was examined through different perspectives – Gordon Allport, Theodor Adorno & Max Horkheimer, Hannah Arendt, Arnold Rose, Agnes Heller, among others. As prejudice is at times expressed in speech, interviews were regarded as an essential procedure. The participants in this study were: five adult deaf students, five teachers of deaf youngsters and adults, and five teachers engaged in *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* [Education of Youngsters and Adults] who had never taught deaf students. Interviews were based on a socio-historical approach and, being semi-structured, they followed a guiding script. The conclusion was that deaf students have difficulty in perceiving prejudice because they do not share the language with the prejudiced person but, at the same time, they do notice the phenomenon through imaginary concepts and inferences. They perceived more prejudice against them in previous schools in which they interacted with students who were not deaf. On the other hand, they affirmed that even among deaf individuals there are prejudiced expressions, which proves they are not immune to prejudice, even suffering from it. They pointed out that they may react to prejudice with disdain, through dialogue, by means of legal remedies, blaming God or using physical violence. They affirmed that, even in times that supposedly value socio-educative inclusion, there is still no understanding, dialogue or change. In turn, teachers elaborate prejudice conceptions that do not

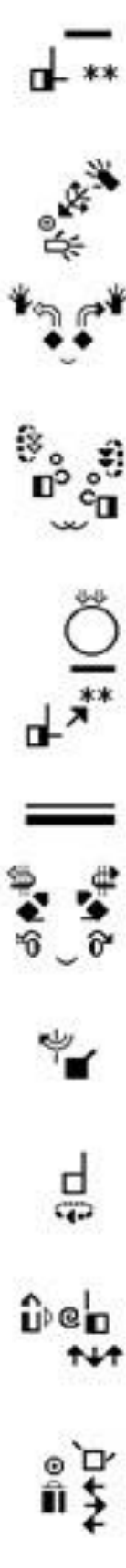
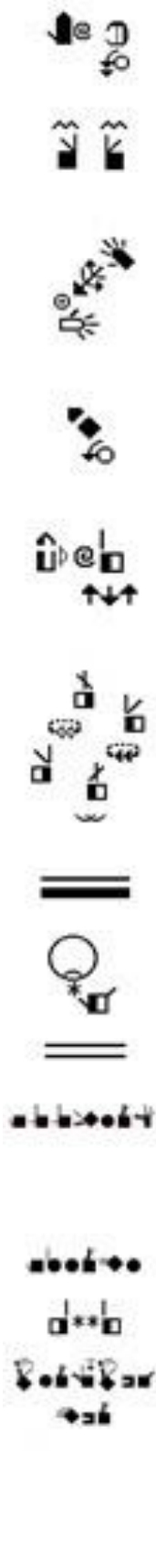
directly match the prejudice they express. Half of them assumed to be prejudiced; however, in their discourse, consistent with the politically correct behavior, they showed their prejudice either in a secret or revealed way; sometimes implied and sometimes expressed. And, at times all that simultaneously, in a true hide-and-seek game. The conclusion was that the experience with deaf students does not increase prejudice, but it may favor either its strength or its forced deconstruction. The lack of interchange, on the other hand, tends to reinforce the continuation of past and not reelaborated judgments, thus blocking (new) personal experiences with deaf students.

## **Keywords**

Prejudice; deaf; deaf adults; Libras; teachers; Education of Youngsters and Adults.













# Sumário

## **1 PALCO DE ENCONTRO COM O PRECONCEITO E A SURDEZ ..... 24**

1.1. DO SUSTO À ENTRADA NO PALCO .....	24
1.2. NO LIMAR DO DIÁLOGO.....	28
1.3. VOZES PRECEDENTES .....	31
1.4. BASTIDORES DA PESQUISA .....	47

## **2 EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS SURDOS COM O PRECONCEITO ..... 75**

2.1. PERFIL DOS ALUNOS SURDOS .....	76
2.2. “É ASSIM: EU FICO SEM ENTENDER, MAS AS COISAS NÃO PARAM, CONTINUAM ACONTECENDO”	80
2.3. “PARA ELES, SIGNIFICA ‘MACAQUICE’, PROVOCAM COM ISSO” .....	93
2.4. “ELES OLHAM OS SURDOS COMO COITADOS QUE SÃO MUDOS” .....	103
2.5. “FALA! ABAIXA AS MÃOS E FALA!” .....	111
2.6. “ESTOU ENTRE IGUAIS, OS OUTROS SÃO SURDOS COMO EU” .....	128
2.7. “EU ‘DEIXO PARA LÁ’, DEIXO NAS MÃOS DE DEUS!” .....	148
2.8. “AINDA NÃO HÁ ENTENDIMENTO, DIÁLOGO, TROCA!” .....	157

## **3 CONCEPÇÕES, EXPRESSÕES E PERCEPÇÕES DE PRECONCEITO POR PROFESSORES ..... 160**

3.1. PERFIL DOS PROFESSORES DE SURDOS .....	161
3.2. PERFIL DOS PROFESSORES NA EJA.....	165
3.3. “EU TERIA, DE REPENTE, UM MEDO PRÉVIO, UM PÉ ATRÁS PRÉVIO” .....	167
3.4. “A DEFICIÊNCIA GERA UMA DIFICULDADE COGNITIVA GRANDE” .....	182
3.5. “ESTÁ TUDO DENTRO, INFELIZMENTE, DO MESMO PACOTE” .....	203
3.6. “SE EU NÃO SEI QUEM É, EU TENHO PRECONCEITO CADA VEZ MAIS” .....	211

## **4 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS ..... 216**

## **5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 226**

**APÊNDICE..... 239**

A. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ALUNOS SURDOS ..... 239

B. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE SURDOS ADULTOS ..... 240

C. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES NA EJA ..... 242

D. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..... 244

**ANEXOS..... 245**

A. PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO..... 245

B. AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE SURDOS ..... 246

C. ALFABETO MANUAL ..... 247

## Lista de siglas e abreviaturas

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
A <sub>1</sub>	Aluno surdo 1
A <sub>2</sub>	Aluno surdo 2
A <sub>3</sub>	Aluno surdo 3
A <sub>4</sub>	Aluno surdo 4
A <sub>5</sub>	Aluno surdo 5
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAp/INES	Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos
CODA	<i>Children of Deaf Adults</i> (filhos ouvintes de pais surdos)
EJA	Educação de Jovens e Adultos
F	Feminino
GECEC	Grupo de Estudos sobre o Cotidiano, Educação e Cultura(s)
GT 15	Grupo de Trabalho (n.º 15) de Educação Especial da ANPEd
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LGBTTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
Libras	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
M	Masculino
P <sub>1</sub>	Professor de surdos 1
P <sub>2</sub>	Professor de surdos 2
P <sub>3</sub>	Professor de surdos 3
P <sub>4</sub>	Professor de surdos 4
P <sub>5</sub>	Professor de surdos 5
PEJA <sub>1</sub>	Professor na Educação de Jovens e Adultos 1
PEJA <sub>2</sub>	Professor na Educação de Jovens e Adultos 2
PEJA <sub>3</sub>	Professor na Educação de Jovens e Adultos 3
PEJA <sub>4</sub>	Professor na Educação de Jovens e Adultos 4
PEJA <sub>5</sub>	Professor na Educação de Jovens e Adultos 5
TL <sub>LS/LP</sub>	Tradutor e Intérprete de Libras / Língua Portuguesa

## Índice de quadros

QUADRO 1: QUANTITATIVO DE PRODUÇÕES ACADÊMICAS (2008 A 2012)	28
QUADRO 2: SUJEITOS DE PESQUISA – QUANTITATIVO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO	58
QUADRO 3: CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS	76
QUADRO 4: CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE SURDOS ADULTOS	161
QUADRO 5: CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES NA EJA	165
QUADRO 6: ESCOLHAS DOS PROFESSORES – O QUE TEM E O QUE NÃO TEM RELAÇÃO COM A SURDEZ	180

*Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.*

**Mikhail Bakhtin**

“A forma espacial da personagem”, in *Estética da criação verbal*

*Por que prender a vida em conceitos e normas?  
O Belo e o Feio... o Bom e o Mau... Dor e Prazer...  
Tudo, afinal, são formas  
E não degraus do Ser!*

**Mario Quintana**

“Da perfeição da vida”, in *Espelho Mágico*

*Repito: compreender não significa negar o ultrajante, subtrair o inaudito do que tem precedentes, ou explicar fenômenos por meio de analogias e generalidades tais que se deixa de sentir o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa antes examinar e suportar conscientemente o fardo que os acontecimentos colocaram sobre nós – sem negar sua existência nem vergar humildemente a seu peso, como se tudo o que de fato aconteceu não pudesse ter acontecido de outra forma. Compreender significa, em suma, encarar a realidade, espontânea e atentamente, e resistir a ela – qualquer que seja, venha a ser ou possa ter sido.*

**Hannah Arendt**

in *Origens do Totalitarismo*

# 1 Palco de encontro com o preconceito e a surdez

“O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural).”<sup>3</sup>

## 1.1. Do susto à entrada no palco

Antes de serem escritos, os textos são experienciados, sentidos e pensados. Com esta tese, não foi diferente. Talvez, ela tenha começado a ser tecida, dentro de mim, quando era criança, pois, ao começar a escrevê-la, as dobras da memória que me vinham remetiam ao tempo da minha infância. É preciso esclarecer o porquê disso antes de prosseguirmos, porque “todo texto tem um sujeito, um autor (um falante, ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2011, p. 308), e trazê-lo à tona é uma das formas de torná-lo mais presente. Não sou surda e não há, até o momento, pessoas surdas em minha família. Contudo, minha experiência pessoal com a surdez iniciou antes da minha experiência profissional como professora no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Na infância, tive uma vizinha surda que, sem querer, chamava-me a atenção. Não me lembro de ter dialogado com ela à época. Intuí que não compartilhávamos a língua, mas não compreendia com precisão o que nos diferenciava se ela era tão criança quanto eu. Não brincávamos nem estudávamos juntas. Pouco nos víamos e sequer sabia se ela frequentava uma escola. Observava que ela conversava em sinais com seus familiares – todos ouvintes. Não sabia, naquele tempo, que se tratava de uma língua natural<sup>4</sup>, como o é a minha língua. Meu contato com essa vizinha era mais de vê-la do que propriamente de interagir com ela. Não sabia como me aproximar dela sem ser pela delicadeza do olhar. Ela passava por mim e eu a observava com uma discreta curiosidade. Meu contato

---

<sup>3</sup> BAKHTIN, 2011, p. 300.

<sup>4</sup> *Língua natural* é, aqui, caracterizada como “uma realização específica da faculdade da linguagem que se dicotomiza num sistema abstrato de regras finitas, as quais permitem a produção de um número ilimitado de frases. Além disso, a utilização efetiva desse sistema, com fim social, permite a comunicação entre os seus usuários” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30).

inicial era também de notar a vizinhança falando *sobre* ela – e não *com* ela –: “*é surda-muda*”, “*é mudinha*”, “*é deficiente auditiva*”, “*não sabe falar*”, “*não é normal*”, “*faz mímica*”, dentre outras sentenças que rotulavam a criança surda, sua forma de se expressar e de realizar sua língua.

Houve uma vez em que essa menina quase foi atropelada. Vi a cena da calçada, sem ter tempo de interferir. O motorista valeu-se fartamente da buzina do automóvel, a qual se mostrou limitada diante da pessoa surda. O carro parou a poucos centímetros do seu corpo e ela se assustou. Ficou estática, com expressão exemplar de assombro. Uma de suas primas chegou correndo para retirá-la daquele estado de choque que a paralisara no meio da rua. Eu apenas via tudo, da segurança de uma calçada – cimentada ou metafórica. Em segundos, percebi o que nos diferenciava: ela *ouvia* o mundo por outro meio – *com o corpo* – e o mundo não a *ouvia* nem percebia a simplicidade dessa realidade. Nunca me esqueci do seu/meu susto, pois ela poderia ter-se machucado gravemente, e eu, que assisti à cena como espectadora, pude, mais tarde, conscientizar-me de que precisava abandonar esse lugar passivo, da calçada segura.

Anos passaram-se e essa vizinha, coincidente e recentemente, foi minha aluna<sup>5</sup> na primeira classe de surdos em que adentrei, uma turma de 8º ano do ensino fundamental. Pode ser que ela nem se recorde do episódio que testemunhei, por já ter passado por tantos. Porém, ela me marcou e aquela cena nunca me foi esquecida. Aquele automóvel atingiu a mim na verdade e alterou o rumo da minha vida profissional e, em seguida, da minha vida acadêmica.

Como professora no INES, minha experiência com a surdez ampliou-se, a convivência com pessoas surdas passou a ser cotidiana e a língua de sinais tornou-se minha segunda língua (L2). Desde os primeiros instantes, compartilhava experiências com os alunos<sup>6</sup> e buscava captar o que mais os emocionava, inquietava e impulsionava a seguir na vida. Encerrava a escrita, à época, de *A*

---

<sup>5</sup> O termo “aluno” é utilizado em consonância com Castello & Mársico (2007, p. 49): “está aparentado semanticamente ao verbo 'educar'. Viu-se que uma das etimologias ligadas à ideia de educar se relaciona com 'alimentar'. Não é de se estranhar, então, que aquele que recebe o alimento seja o 'aluno'. Precisamente essa é a acepção do termo latino *alumnus*, que, assim como *alimentum*, está formado a partir da raiz *al*, encontrada no verbo *alere*, 'alimentar'.” Os autores esclarecem também que o termo “aluno” não se relaciona com o que “não possui luz” ou “está no escuro”.

<sup>6</sup> Optou-se por usar o gênero masculino para expressar o genérico, referindo-se tanto a aluno(s) quanto a aluna(s) (e isso também vale para outras palavras), sendo, portanto, um reconhecimento da convenção já tornada comum na língua.



*educação pela infância em Manoel de Barros*<sup>7</sup> (PEREGRINO, 2010), e outras questões começaram a erguer-se, empurrando-me para outro terreno, não menos poético que o literário. Comecei a esboçar um anteprojeto de tese, com o intuito de ingressar no curso de doutorado. Intrigava-me a inclusão escolar dos alunos surdos – não por ser contra ela ou a favor dela, impasse que julgo ser superficial, como se tivéssemos que estar em um polo ou outro definitivamente –, pois, já professora de/com pessoas surdas, punha-me a imaginar como poderia dar-se o espaço-tempo de uma aula com estudantes surdos e não surdos. Iniciei uma aproximação tímida com as pesquisas feitas por professores da PUC-Rio, universidade a que almejava, e a questão da tolerância começou a me instigar a partir da leitura de Andrade (2006), com cuja discussão me identifiquei. Resolvi esbarrar o conceito de tolerância operado por ele com a não menos polêmica inclusão de alunos surdos, resultando no anteprojeto *A educação para a tolerância como exigência da inclusão educacional dos surdos*, requisito parcial para ser aprovada e ingressar no doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

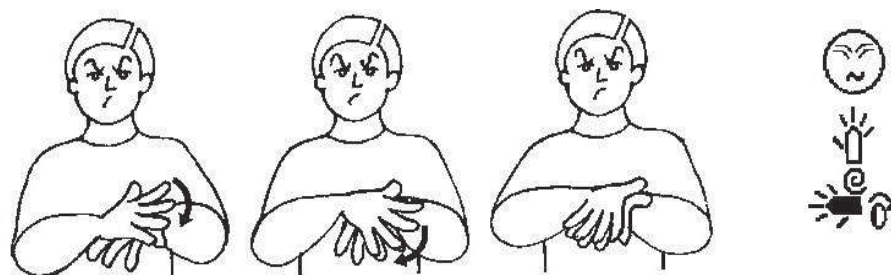
Com esse anteprojeto, ingressei e dele me apartei passado um tempo. Depois, compreendi o porquê da mudança nesse plano inicial, lendo Ribetto (2006). Identifiquei-me, de certa maneira, com o que ela experienciara na educação especial, reconheci-me naquele texto, e fizeram-se mais claros para mim os motivos da trilha tomada e, posteriormente, alterada:

Os que trabalhamos dia a dia no campo denominado *educação especial* sabemos que desde os últimos dez anos sua *existência* está sendo questionada, as escolas estão sendo rotuladas como *segregacionistas*, os professores e profissionais da saúde e educação que nelas desenvolvemos projetos estamos sendo acusados de *retrogradados e reacionários* e, as experiências educacionais que nelas se tecem, não só são desconsideradas como *possíveis*, mas também, na maioria dos casos, *são negadas*. Assim, neste jogo de visibilidade-invisibilidade tentei limar as próprias diferenças da minha prática profissional, tentei *esconder* essa alteridade não desejada para poder ser *incluída* [...] (RIBETTO, 2006, p. 27, grifos da autora)

Como somos feitos de (des)leituras, (des)encontros e (des)orientações, o (per)curso de doutoramento e o grupo de pesquisa o qual integrei – GECEC – começavam a me fazer peregrinar por outras questões com meus alunos surdos. Pude, então, concordar com o poeta brasileiro Manoel de Barros (2010, p. 345): “sou muito preparado de conflitos”. Ante tantos incômodos que se erigiram como

<sup>7</sup> Dissertação de mestrado defendida em abril de 2010, sob orientação da professora Rosana Kohl Bines, no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC-Rio.

grandes dúvidas e dúvidas, fugazes certezas e incertas conclusões, um me sacolejou e convocou à pesquisa que viria a ser a que ora concretizo: é frequente, no discurso da pessoa surda, determinado sinal esbravejado com vigor pelas mãos e expressões facial e corporal. Quem o produz, geralmente, está enraivecido ou refere-se à situação grave. O sinal é expressivo: uma mão sobre a outra, uma mão esmagando a outra. Duas mãos que poderiam unir-se uma à outra não o fazem – trata-se de esmigalhar e aniquilar. Falo do sinal equivalente à palavra “preconceito”, usado no Rio de Janeiro, onde se localiza o INES:



Mão esquerda aberta, palma para cima, dedos separados; mão direita aberta, palma para baixo, dedos separados tocando a palma esquerda. Girar a mão direita pelo pulso, com força, apontando os dedos para frente, com expressão facial contraída. (CAPOVILLA et al., 2012, p. 2030)

A partir da minha experiência entre alunos surdos, professores surdos e não surdos, a vida acadêmica fortalecia-se, e começava a interessar-me a questão emergente do preconceito, para fins de pesquisa. Simultaneamente professora, aluna e pesquisadora, busquei unir esses lugares sociais fazendo convergirem meus interesses profissionais e acadêmicos e acreditando que:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 28)

A partir desse ciclo, começaram a emergir hipóteses, as quais são necessárias ao trabalho científico e à reflexão filosófica (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996). Aquela que norteou esta pesquisa baseava-se nas minhas observações de professores e estudantes: juízos engessados acerca da surdez pareciam continuar a ser repetidos nos enunciados e a ser sentidos pelos alunos surdos, malgrado o avanço da discussão sobre as diferenças. Convivia com professores que trabalhavam com pessoas surdas e com aqueles que nunca as tiveram como alunas e, de ambas partes, intuía que havia preconceito, uma vez

que os próprios estudantes mencionavam o fenômeno com alguma frequência, para se referir a alguns professores – atuais ou antigos – e também a colegas – ouvintes ou surdos. Suspeitava também que mesmo pessoas surdas carregariam preconceitos, não estando imunes simplesmente por serem alvo deles muitas vezes. Assim, também era uma hipótese que os alunos surdos manifestariam algum tipo de preconceito no seio do próprio grupo. Percebia que o preconceito apresentava ambivalência: era secreto e revelado, tácito e expresso. Nesse jogo de esconde-esconde, ele parecia brincar de (não) querer ser encontrado, receoso de se expor. Politicamente incorreto, não *pode* ser sempre notado a olho nu, é visível e invisível, dizível e indizível. Motiva esta tese, também, devido às suas ambiguidades.

A questão fulcral desta pesquisa é: **como se dá o preconceito contra/entre alunos surdos?** Nela está pressuposto que, ainda hoje, o preconceito contra/entre esse alunado é recorrente. Dessa questão, outras advêm:

- como o aluno surdo percebe e avalia o preconceito contra si?
- que experiência tem com o preconceito? Reage a ele? Se sim, de que maneira?
- a percepção desse sujeito vincula-se à expressão do preconceito por professores? Se sim, de que modo?
- os professores observam-se preconceituosos? Como exprimem preconceitos? Como as concepções de preconceito presentes nos enunciados dos participantes da pesquisa manifestar-se-iam na realidade?
- a experiência de sala de aula com alunos surdos potencializa o preconceito contra estes? A ausência de experiência gera preconceito?
- é possível contribuir para uma educação que ponha em xeque o preconceito contra a pessoa surda? Se sim, de que modo?

O *objetivo geral* foi **compreender** – não explicar – **o preconceito contra/entre alunos surdos**, pois “na explicação existe apenas uma consciência, um sujeito; na compreensão, duas consciências, dois sujeitos. [...] a compreensão é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 316). Quando explicamos, não nos pomos no lugar do outro; quando compreendemos, o fazemos (com) a consciência do outro e seu mundo. Assim, surgiram *objetivos específicos*:

- conceituar o preconceito;

- identificar, nos enunciados de professores, expressões de preconceito contra alunos surdos;
- analisar como o aluno surdo percebe(-se) e avalia(-se) (n)esse processo;
- contribuir para uma educação contra o preconceito ao sujeito surdo.

## 1.2. No limiar do diálogo

Não se realizou uma larga revisão da literatura à busca de um “estado da arte”, mas um sucinto levantamento bibliográfico de publicações no campo da educação, com um recorte na educação dita especial, no *período de 2008 a 2012*, que estimulasse o ingresso no diálogo a respeito do preconceito contra/entre sujeitos surdos. Foram feitas buscas de: teses e dissertações na **base de dados da Capes**; artigos científicos na **Revista Brasileira de Educação Especial** e na **Revista Educação Especial**; e trabalhos apresentados no grupo de trabalho denominado “Educação Especial” nas **reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**.

A pesquisa deu-se a partir de grupos de palavras-chave, quando foi possível uma busca mais minuciosa: (I) preconceito e surdos/surdez e (II) preconceito e deficientes auditivos/deficiência auditiva<sup>8</sup>. Quando não era possível, fez-se uma busca manual pelo radical “surd-” (surdez, surda, surdo, etc.). Eis o quantitativo:

Fonte de buscas	2008	2009	2010	2011	2012
<i>Banco de Teses da Capes</i>	1	1	1	2	4
<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i>	1	5	1	2	1
<i>Revista Educação Especial</i>	2	2	3	2	0
GT 15 – <i>Educação Especial</i> – ANPED	4	1	3	4	3
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>8</b>

Quadro 1: quantitativo de produções acadêmicas (2008 a 2012)

A base de dados da Capes<sup>9</sup> busca os grupos de categorias no título, nas palavras-chave e no resumo das dissertações e teses. Foram encontrados nove trabalhos acadêmicos, dentre os quais oito dissertações e uma tese. No grupo I,

<sup>8</sup> Foi pertinente fazer buscas como a do grupo II por haver quem utilize a terminologia “deficiente auditivo/deficiência auditiva”. Dessa forma, foi encontrado o que existe de mais recente, no país, sobre o preconceito envolvendo o sujeito surdo, mesmo que sob outra ótica, focada na falta ou lacuna, no não ouvir ou no ouvir pouco, em uma visão clínico-terapêutica da surdez.

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 15 maio. 2013.

apareceram: Valiante (2009), Melo (2010), Oliveira (2011), Andreis-Witkoski (2011)<sup>10</sup>, Barbosa (2012), Castro (2012), Furtado (2012) e Pereira (2012). A partir do grupo II, uma única dissertação foi encontrada: Campos (2008)<sup>11</sup>. Nesses trabalhos, observou-se que o preconceito é motivado pela falta de informação, ausência de sensibilização e escassez de debate sobre a surdez. É situado em diferentes contextos e dá-se, principalmente mas não exclusivamente, contra a subjetividade do sujeito surdo e sua língua. O modelo de pessoa ouvinte como ideal contribui para que a surda seja alvo de preconceito.

Já nas buscas por artigos científicos, foram selecionadas apenas duas revistas para se fazer um sucinto levantamento e inserir-me em possíveis debates atualizados: a *Revista Brasileira de Educação Especial* e a *Revista Educação Especial*, as quais costumam trazer publicações cuja temática envolve a surdez. Outras revistas não foram exploradas, por haver uma quantidade menor ainda de artigos sobre surdez ou preconceito (contra pessoas surdas), muito menos do que a encontrada nas duas supradestacadas. Ademais, como já mencionado, não se objetivou elaborar um “estado da arte”, mas um ingresso nos debates mais recentes.

A trimestral *Revista Brasileira de Educação Especial*<sup>12</sup> publica artigos científicos, ensaios, resenhas e relatos de pesquisa e é o carro-chefe da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Apesar de haver o quantitativo de 10 artigos, no período de 2008 a 2012, com títulos que remetam à surdez, nenhum focaliza a questão do preconceito e alguns a abordam indiretamente: Cruz & Dias (2009), De Paula (2009), Borges et al. (2010), Lopes & Leite (2011) e Schemberg et al. (2012). Confirma-se a escassez de publicações sobre preconceito contra sujeitos surdos e mostra-se que o tema tem atravessado outros assuntos. Recai sobre as pessoas surdas a responsabilização por sua aprendizagem – como o

---

<sup>10</sup> Andreis-Witkoski (2011) é a única a centralizar a questão do preconceito contra alunos surdos. Contextualizada em escola para alunos surdos que se autodenomina bilíngue, a pesquisa realiza estudo de inspiração etnográfica, com base teórica socioantropológica sobre a surdez. De acordo com a pesquisadora, a escola é caracterizada por um ensino de baixa qualidade e não atento às especificidades dos alunos surdos, havendo predomínio do oralismo, apesar de o bilinguismo estar “na vitrine”. Constata-se que a escola continua (re)produzindo práticas que geram a condição de iletrados-funcionais. Dentre outros fatores que levam a tal resultado, há o preconceito contra os alunos surdos, que os estigmatiza como deficientes e sem condições de desenvolvimento semelhante aos não surdos.

<sup>11</sup> Campos (2008) verifica que a pessoa com deficiência admite e manifesta preconceito em relação à própria condição.

<sup>12</sup> Na área de avaliação “Educação”, a revista é qualificada, pelo *WebQualis*, no extrato A2. Disponível em: <qualis.capes.gov.br>. Acesso em: 1º abr. 2014.

é com a maioria dos estudantes –, ao mesmo tempo que podem estar impedidas de exercitar suas habilidades em razão do ambiente que não lhes fornece condições adaptativas ou estimulantes. Paralelamente a isso, familiares e professores não usam a língua de sinais para interagir com os sujeitos surdos, desnudando um grande desconhecimento a respeito da surdez. O aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o contato com ouvintes permite à pessoa surda a (auto)afirmação como um ser diferente.

A quadrimestral *Revista Educação Especial*<sup>13</sup> é editada pela Universidade Federal de Santa Maria. Mesmo havendo um quantitativo de nove artigos, com títulos que se vinculam aos estudos a respeito da surdez, alguns se aproximam da questão do preconceito, mas inexistente um trabalho que a centralize: Fernandes & Moreira (2009), Dorneles et al. (2010) e Kuchenbecker & Thoma (2011). Há algumas contribuições significativas ao tema como o destaque ao necessário desmoronamento do preconceito linguístico que não vê o bilinguismo como possível ou necessário ao sujeito surdo. Também conclui-se que alunos ouvintes podem acolhê-lo, entretanto, esse relacionamento traz uma carga preconceituosa consigo, não se reconhecendo a pessoa surda como autônoma. Por fim, conclui-se que, em escolas de surdos, os que se desviam da norma estabelecida podem ser excluídos, ou seja, pode haver expressão de preconceito nesse ambiente.

No que tange a trabalhos apresentados em reuniões recentes da ANPEd<sup>14</sup>, o grupo que mais tem acolhido trabalhos sobre surdez e pessoas surdas é o GT 15 – *Educação Especial*. Dentre os 15 trabalhos apresentados, entre 2008 e 2012, nenhum centraliza o preconceito em relação às pessoas surdas. Trazem contribuições, diretas ou indiretas, à reflexão sobre o preconceito: Lopes & Guedes (2008), Lopes & Menezes (2009), Rodrigues (2010), Nascimento et al. (2010), Karnopp et al. (2011), Coelho & Bruno (2012) e Santos (2012). Comprova-se, uma vez mais, a carência de publicações a respeito do preconceito

<sup>13</sup> Na área de avaliação “Educação”, a revista é qualificada, pelo *WebQualis*, no extrato B2. Disponível em: <qualis.capes.gov.br>. Acesso em: 1º abr. 2014.

<sup>14</sup> As buscas deram-se nestes sítios: *31ª Reunião Anual*: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho15.htm>>. Acesso em: 16 out. 2013; *32ª Reunião Anual*: <[http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho\\_gt\\_15.html](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html)>. Acesso em: 16 out. 2013; *33ª Reunião Anual*: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt15>>. Acesso em: 16 out. 2013; *34ª Reunião Anual*: <[http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com\\_contentview=articleid=121:trabalho-gt15-educacao-especialcatid=47:trabalhoseItemid=59](http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_contentview=articleid=121:trabalho-gt15-educacao-especialcatid=47:trabalhoseItemid=59)>. Acesso em: 16 out. 2013; *35ª Reunião Anual*: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/121-gt15>>. Acesso em: 16 out. 2013.



contra sujeitos surdos. Conclui-se que a língua de sinais é benéfica ao alunado surdo e seu aprendizado escolar e, inclusive, vem sendo exposta nas produções culturais de pessoas surdas. Por fim, se ocorre uma frequência escolar inferior à desejada de alunos surdos utentes de Libras, tal se explica pela inexistência de uma política inclusiva destinada a eles.

Como pudemos ver, no campo da educação, com um recorte na educação dita especial, o tema do preconceito não se faz tão presente de modo central nas investigações.

### 1.3. Vozes precedentes

Antes de esclarecer certos conceitos e definições, é necessário lembrar que ambos são datados historicamente. Em algum contexto, um conceito é produzido e descrito por meio de uma definição, a qual objetiva a ampla compreensão e difusão daquele, além da apropriação pelo público previsto (AMARAL, 1995). Conceitos e definições costumam vir à tona quando se discute sobre o preconceito, emergindo nos discursos como se fossem autorreferidos ou transparentes. Carecem ser melhor sondados a fim de que, na análise dos dados, tenhamos clareza do que são: *estereótipo*, *estigma*, *discriminação*, *segregação*, *etnocentrismo* e *intolerância*. Ao elucidá-los, é possível refletir acerca do preconceito, com mais segurança.

O **estereótipo** é matéria-prima e expressão do preconceito; daí a relevância de se refletir, ainda que brevemente, sobre o termo. Aparece em 1837 (CUNHA, 2010, p. 270) como *stereotypo* (do francês *stéréotype*) e é derivado de “estéreo” (do francês *stère*, derivado do grego *stereós*: “sólido, firme”). Já é possível perceber a conotação de algo que é fixo, padrão, modelo, rígido. No dicionário Houaiss (2009), “estereótipo”, entre outras definições, aparece como:

Algo que se adequa a um padrão fixo ou geral; esse próprio padrão, geralmente formado de ideias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão. Ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações. Aquilo que é falta de originalidade; banalidade, lugar-comum, modelo, padrão básico. (HOUAISS, 2009)

A definição de “estereótipo” lembra bastante a de “preconceito”, mostrando que ambos têm vínculo estreito. Segundo Dortier (2010), até os anos 1970, os psicólogos sociais falavam mais de preconceitos do que de estereótipos. Por trás

dessa mudança de termo, há uma mudança de orientação, por não mais se julgar o valor de verdade do estereótipo: “enquanto a noção de preconceito supõe uma crença falsa e mal informada, a noção de estereótipo é mais neutra e abrangente. Trata-se de um mecanismo geral do pensamento coletivo e individual” (DORTIER, 2010, p. 181-182). O estereótipo é algo que se ajusta a um modelo construído com ideias preconcebidas e pautado em um desconhecimento real. É adquirido mais frequentemente de “segunda mão” do que por experiência direta com a realidade e é resistente à mudança perante (novas) experiências (QUEIROZ, 1995).

O estereótipo pode ser visto ainda como um preconceito que se engessou em imagens ou expressões verbais na tentativa de albergar grupos humanos, atribuindo-lhes traços de personalidade ou comportamento (BORGES et al., 2002). Trata-se de generalizações que podem mostrar-se equivocadas como: pessoas surdas são nervosas, indígenas são preguiçosos, sujeitos com tatuagens são bandidos, pessoas orientais são pacientes, mulheres dirigem mal, bombeiros são heróis, etc. Estereótipos são crenças exageradas vinculadas a várias categorias e servem como justificativas para aceitação ou recusa categórica de um grupo (ALLPORT, 1962).

Os estereótipos são produzidos e promovidos por uma cultura, que exige definições exatas, por meio de diversas instâncias: família, escola, meios de comunicação de massa, etc. (CROCHÍK, 1995). O cinema e a mídia, principalmente, são responsáveis pela multiplicação de estereótipos. Podemos notar, com facilidade, essa multiplicação em telenovelas, as quais, muitas vezes, pautam-se em estereótipos para construir personagens. Cito dois exemplos típicos em telenovelas: empregadas domésticas são, geralmente, mulheres negras e motoristas particulares são, não raro, homens. Estereótipos são, portanto, economias cognitivas, resultantes de processos de simplificação próprios do senso comum (JODELET, 2013). São esquemas que dizem respeito, especificamente, a atributos pessoais característicos de membros de um dado grupo ou categoria social.

O preconceito seria mais uma reação individual, enquanto o estereótipo relacionar-se-ia a um produto cultural que teria vínculo com mecanismos psíquicos infantis (CROCHÍK, 1995). Um bebê considera o que lhe dá prazer como o seu mundo interno, ao passo que aquilo que lhe é desagradável é o seu



mundo externo (FREUD, 1986). A relação com os outros, ao longo da vida, altera essa equivocada percepção inicial; no entanto, aquilo que se vivenciou no passado é preservado na mente humana. Daí que:

[...] esse mecanismo que objetiva dicotomizar o mundo em bom e mau e incluir o indivíduo naquilo que é bom, é antigo na esfera individual, e pode surgir sempre que o indivíduo se encontrar em uma situação de ameaça. Esse mecanismo é uma das sustentações individuais dos estereótipos produzidos pela cultura. (CROCHÍK, 1995, p. 25)

Para Crochík (1995), o preconceito, por outro lado, seria um mecanismo desenvolvido individualmente para defesa de ameaças imaginárias, sendo, pois, um falseamento do real, o qual o indivíduo foi impedido de ver e que contém elementos que ele gostaria de ter para si, mas que se vê obrigado a não poder tê-los. O autor exemplifica que o preconceito contra a pessoa homossexual pode hospedar o desejo rejeitado da homossexualidade, e quanto mais tal desejo fica perto da consciência, mais a aversão e o ódio ao homossexual aumentam.

No campo da deficiência ou diferença, três estereótipos são comuns: vítima, herói e vilão (AMARAL, 1995). Os três situam a pessoa deficiente ou diferente em lugar atípico, o que quer dizer que “a partir do preconceito o relacionamento não é com uma dada pessoa, mas com o estereótipo de sua ‘categoria’. Sublinhe-se, portanto, que o fenômeno se dá tão-somente no plano relacional” (AMARAL, 1995, p.189).

É possível concluir que o estereótipo diferencia-se do preconceito. Nesta tese, compreende-se como estereótipo um produto cultural que contém generalizações equivocadas e cimentadas.

O termo **estigma** surge como “cicatriz, marca, sinal” (CUNHA, 2010, p. 270). Do latim *stigma -ātis*, derivado do grego *stigma -ātos*. É definido como “marca ou cicatriz deixada por ferida”, mas também como “sinal natural do corpo” ou, mais genericamente, “qualquer marca ou sinal” (HOUAISS, 2009). Também aparecem outros significados: “sinal infamante outrora aplicado, com ferro em brasa, nos ombros ou braços de criminosos, escravos etc.” e “aquilo que é considerado indigno, desonroso; labéu”. Ou seja, o estigma passa pela degradação moral, traz uma marca social de inferioridade e descrédito e abriga uma necessidade de se aumentar a visibilidade. É um fenômeno interacional, uma construção social, envolvendo pessoas que avaliam e julgam os estigmatizados, que também se avaliam e se julgam. O estigmatizado é um indivíduo desviante:

[...] é um indivíduo que não está fora de sua cultura mas que faz uma “leitura” divergente. Ele poderá estar sozinho (um desviante secreto?) ou fazer parte de uma minoria organizada. Ele não será sempre desviante. Existem áreas de comportamento em que agirá como qualquer cidadão “normal”. Mas em outras áreas divergir, com seu comportamento, dos valores dominantes. Estes podem ser vistos como aceitos pela maioria das pessoas ou como implementados e mantidos por grupos particulares que têm condições de tornar dominantes seus pontos de vista. (VELHO, 1979, p. 27-28)

O estigma é uma interação entre os supostos normais e os desviantes. Originalmente, o termo “estigma” foi cunhado na antiga Grécia nomeando marcas físicas impostas artificialmente no corpo das pessoas para sinalizar um status moral inferior, a fim de que se evitasse o contato com elas. Na idade medieval, o termo foi utilizado referindo-se a sinais físicos presentes no corpo de alguém e que era interpretado como sinal de graça divina recebida. Também era usado na aceção da medicina da época para nomear sinais físicos corporais que indicavam alguma doença. Hoje, o termo traz a marca do sentido original, entretanto, refere-se à própria condição social de desgraça ou descrédito, e não mais a evidências de uma inferioridade moral. Para Omote (2004), tal descrédito social origina-se de julgamentos mais ou menos consensuais das pessoas da comunidade em que ocorre o fenômeno:

A marca social que representa hoje o estigma não é visível, mas a manipulação que se faz do estigma e o tratamento especializado dispensado ao estigmatizado podem aumentar a visibilidade da condição especial desse indivíduo. Os procedimentos de identificação e atribuição de rótulos específicos, a prescrição categorial de serviços especializados e as relações sociais com os usuários desses serviços podem ser administrados de modo a aumentar a visibilidade da condição especial deles. (OMOTE, 2004, p. 295)

O distanciamento das pessoas ditas normais das supostamente anormais é por estas poderem, ainda, pertencer a outras categorias que não são bem vistas: “um surdo que é pobre, negro e analfabeto, por exemplo, é alguém muito susceptível a uma dose intensa de estigmatização pelo ‘normal’, e à internalização do estigma” (BOTELHO, 1998, p. 124). Geralmente, o afastamento é recíproco: por exemplo, tanto a pessoa ouvinte tende a afastar-se da surda quanto esta, daquela. Esse afastamento pode ser iniciado a partir de experiências reais de exclusão ou formações imaginárias em relação à possibilidade desta.

O sociólogo canadense Erving Goffman (1922-1982), em seu clássico *Estigma*, de 1963, afirma que “o indivíduo estigmatizado tem uma tendência a estratificar seus ‘pares’ conforme o grau de visibilidade e imposição de seus

estigmas” (GOFFMAN, 2008, p. 117). Ou seja, constantemente ele põe-se em comparação com aqueles que são companheiros de estigma e, não raramente, tende a adotar em relação àqueles com estigma mais visível comportamento semelhante – e discriminatório – aos dos supostos normais. Para o autor, é em sua vinculação com, ou separação de, seus parceiros mais claramente estigmatizados, que a oscilação da identificação do indivíduo é mais marcada. Quanto mais este sujeito se une aos supostos normais, mais ver-se-á em termos não estigmáticos, apesar de haver contextos em que o oposto mostre-se verdadeiro. Há, pois, uma ambivalência inerente ao estigmatizado, afinal, também ele estigmatiza.

Goffman (2008) fala em alinhamentos intragrupais e exogrupais. Os primeiros referem-se aos companheiros de sofrimento do indivíduo: “o agregado de pessoas que provavelmente terão de sofrer as mesmas privações que ele sofreu porque têm o mesmo estigma” (GOFFMAN, 2008, p. 124). Os segundos referem-se aos relacionamentos com os supostos normais. Tais são situações ricas e, às vezes, geradoras de insegurança aos estigmatizados. Entretanto, há aqueles que, ao perceberem dificuldade por parte dos normais em ignorar seu aparente defeito, tentam auxiliá-los reduzindo a tensão. O intragrupo e o exogrupo apresentam uma identidade do “eu” para o indivíduo estigmatizado: o primeiro o faz com uma fraseologia marcadamente política e o segundo, com uma linguagem psiquiátrica (GOFFMAN, 2008). De um modo ou de outro, o indivíduo fala do ponto de vista de um grupo e é a sociedade que lhe diz que ele é diferente, pois antes que uma diferença seja relevada, ela deve ser coletivamente conceituada pela sociedade como um todo. O estigmatizado fica “de um lado para o outro”:

Em resumo, diz-se-lhe que ele é igual a qualquer pessoa e que ele não o é – embora os porta-vozes concordem pouco entre si em relação a até que ponto ele deveria pretender ser um ou outro. Essa contradição e essa pilhéria constituem a sua sorte e seu destino. Elas desafiam constantemente aqueles que representam o estigmatizado, obrigando esses profissionais a apresentar uma política coerente de identidade, permitindo-lhes que percebam logo os aspectos “inautênticos” de outros programas recomendados, mas, ao mesmo tempo com muita lentidão, que não pode haver nenhuma solução “autêntica”. (GOFFMAN, 2008, p. 135)

O estigmatizado, que é um indivíduo que se desvia do “padrão”, tem seu problema remetido a uma abordagem patológica: “tradicionalmente, o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva médica preocupada em distinguir o ‘são’ do ‘não são’ ou do ‘insano’” (VELHO, 1979, p. 11).

Por conseguinte, o estigma vincula-se ao preconceito, estando imbricados. Nesta tese, compreende-se como estigma um fenômeno interacional que expõe uma condição social de miséria ou descrédito.

O termo **discriminação** tem sua origem em “discrímen”, que seria “linha divisória, discernimento, combate”. Do latim, *discrimen -inis*. O vocábulo vem do francês *discrimination*, surgido em 1881 (CUNHA, 2010, p. 222). Em dicionário de ampla circulação, aparece como “o ato que quebra o princípio de igualdade, como distinção, exclusão, restrição ou preferências, motivado por raça, cor, sexo, idade, trabalho, credo religioso ou convicções políticas” (HOUAISS, 2009).

O termo “segregar” origina-se como “pôr de lado, separar” e surge em 1813. Do latim, *segregare*. O vocábulo **segregação** propriamente surge em 1858, do latim *segregatio -onis* (CUNHA, 2010, p. 586). Segundo o dicionário Houaiss (2009), segregação é o “ato ou efeito de segregar(-se); afastamento, separação, segregamento”. A segregação quer dizer separação real ou imaginária de alguém ou de um grupo. O segregado seria aquele que não faz parte, diferente, pois, do marginalizado, que faz parte de modo precário (CROCHÍK, 2011).

Para a pensadora Hannah Arendt, no polêmico texto de 1959 chamado “Reflexões sobre Little Rock”, discriminação e segregação vinculam-se, mas se trata de realidades diferentes:

A segregação é a discriminação imposta pela lei, e a dessegregação não pode fazer mais do que abolir as leis que impõem a discriminação; não pode abolir a discriminação e forçar a igualdade sobre a sociedade, mas pode e na verdade deve impor a igualdade dentro do corpo político. Pois a igualdade não só tem sua origem no corpo político; a sua validade é claramente restrita à esfera política. Apenas nesse âmbito somos todos iguais. (ARENDR, 2004, p. 272)

A discriminação está na segregação, sendo uma de suas manifestações (CROCHÍK, 2011). Há certa gradação, cabendo ao preconceito uma posição de base que pode levar à discriminação e segregação. Ambas carregam o preconceito, mas são primordialmente efeitos dele, uma vez que o preconceito internalizado explicita-se em práticas discriminatórias e segregacionistas. Poder-se-ia dizer: preconceitos postos em prática com intenções de afastamento e segregamento as quais quebram o princípio de igualdade, a partir da distinção e exclusão principalmente. O preconceito já carrega em si a potência de ser expresso.

O termo **etnocentrismo** surge no século XX e é formado pelo elemento de composição “etn(o)”, do grego *éthnos*, que significa “raça, povo” (CUNHA, 2010,

p. 275). O etnocentrismo é um dos geradores e sustentadores do preconceito. Consiste em um mecanismo primário, portanto. Provém de uma atitude que é condicionada emocionalmente e tem bases psicológicas profundas. Segundo Queiroz (1995, p. 29), “consiste em repudiar as manifestações culturais (religiosas, morais, estéticas, sociais, etc.) que mais se afastam daquelas com as quais nos identificamos”. O etnocentrismo é ainda fundamentado em relações de dominação. Trata-se de uma tendência que, na verdade, todas as culturas têm de julgar como superiores seus próprios valores e crenças.

O etnocentrismo é uma recusa à diferença e está enraizado no inconsciente humano. Desconfia-se do outro, que é visto como estranho ou inimigo. Assim, é bastante difícil seu controle. Diferencia-se do **racismo**, visto que o etnocentrismo não alimenta propriamente o desejo de perseguição do outro, mas de evitação dele. Assim, pode carregar a condição necessária ao racismo, mas não é ele.

O termo **intolerância** é originado no século XVI. Do latim, *intolerantia*. Sua origem remete ao que não se pode suportar ou consentir (CUNHA, 2010). Intolerância é a “intransigência com relação a opiniões, atitudes, crenças, modo de ser que reprovamos ou julgamos falsos” (HOUAISS, 2009). Por oposição, a intolerância traz à tona também a questão da tolerância, inicialmente, vinculada à liberdade religiosa.

A tolerância não é algo moderno, apesar de geralmente associarmos a modernidade a um tempo de liberdade e tolerância religiosa, em contraponto à intolerância do cristianismo medieval. Voltaire (2000) argumenta que já existia tolerância entre os povos antigos civilizados. Os gregos são exemplo, por ostentarem um altar para deuses estrangeiros que desconheciam, embora tenham condenado Sócrates à cicutu, entre outras, com uma acusação de cunho religioso. Voltaire (2000) sustenta que se tratou de caso isolado e reparado pelos atenienses posteriormente, ao perceberem o erro, construindo um templo a Sócrates.

Locke (2010) apresenta algo que, ainda hoje, carece ser amplamente desenvolvido na sociedade: não é possível evitar a heterogeneidade de opiniões e, quiçá, crenças, mas deve haver tolerância com aqueles que discordam de nós ou são diferentes. A recusa a essa tolerância é que gera tantas guerras e mortes.

Voltaire escreve o *Tratado sobre a tolerância* – publicado em 1763 –, motivado pela equivocada condenação do idoso protestante Jean Calas, brutalmente morto, por ter contra si a opinião pública de sua época. Para Voltaire,

o abuso da religião engendrou um verdadeiro crime. Postula que não se deve anunciar nem exercer a intolerância e conclui que a “tolerância jamais suscitou guerra civil, enquanto a intolerância cobriu a terra de chacinas” (VOLTAIRE, 2000, p. 27).

Ser tolerante é ter um espírito aberto às críticas de suas opiniões e de sua conduta, a fim de reconhecer uma opinião falaciosa, se houver (MILL, 2010). A intolerância está na decisão de se recusar a ouvir uma opinião, por julgá-la errônea, ou optar por uma questão pelos outros, sem conceder a eles que ouçam o que possa ser mencionado em oposição. A expressão das opiniões deve ser feita nos limites da discussão, fazendo-se balanceamentos entre as opiniões discordantes, de modo moderado, isto é, em espírito de tolerância. Intolerante é quem tem a ilusão da certeza absoluta e isola-se plenamente nas próprias opiniões, sem se abrir ao diálogo, que pode suscitar posições opostas, mas necessárias, a fim de que se chegue a uma opinião verdadeira (MILL, 2010). Portanto, não é a certeza que conduz à intolerância, mas o fato de não se permitir sua refutação ou contraste com outra opinião.

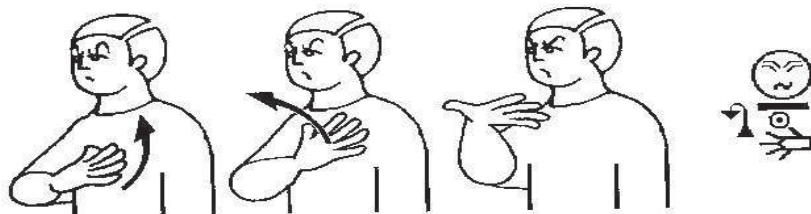
Não é a intolerância um preconceito em si, mas este elevado ao último grau, podendo culminar no extermínio do outro. A sutileza das definições pode não traçar uma linha divisória, mas é verdade que se trata de significados próximos. O preconceito pode gerar discriminação e pode conduzir, por fim, à intolerância, mas é ele próprio basilar, podendo, inclusive, ser caracterizado como etnocêntrico, ou seja, marcado pela cultura do grupo do “eu” face ao grupo do outro. Rocha (2006, p. 15) exemplifica por meio da figura do louco: “em alguns momentos da história o louco foi acorrentado e torturado, em outros, foi feito portador de uma palavra sagrada e respeitada”. Isso mostra os pilares do preconceito, construído, de modo etnocêntrico, pelo grupo “não louco”.

Minhas primeiras buscas a respeito da definição do **preconceito** propriamente foram em dicionários e justificam-se por serem objetos políticos, visto que tratam de um saber cristalizado, institucionalizado e legitimado sobre a língua, excluindo sentidos possíveis em diferentes contextos. Foram consultados cinco dicionários, a saber: o *Novo Deit-Libras*, o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, o *Dicionário Básico de Filosofia* e o *Dicionário de Ciências Sociais*.

A busca realizada no *Novo Deit-Libras* justifica-se a fim de que se esclareça como o sinal equivalente à palavra “preconceito” é construído:

Trata-se de sinal formado pelo morfema *cólera* (raiva - ódio - rancor - agressão) codificado por expressão facial brava e agressiva (isto é, cenho cerrado com sobrancelha apertada para baixo no centro da testa e elevada nos cantos externos, lábios contraídos e retesados e com cantos apertados e para baixo, e retesados a ponto de deixar os dentes expostos com os maxilares cerrados), frequentemente acompanhada de postura tensa e movimentos fortes, bruscos, rápidos e agressivos, voltados para frente, envolvendo desafiar, confrontar, coagir, oprimir, ferir, arranhar e esmurrar, além de punhos fechados ou em outras configurações mais fechadas e orientadas para o alvo (ou seja, com alguma configuração de mão em riste que aponta para uma direção e se move para essa mesma direção), como nos sinais *censura - censurar, discriminação - discriminar, luta, conflito, inimizade - inimigo, ditadura militar, greve, guerra, campo de batalha e aniquilar*. (CAPOVILLA et al., 2012, p. 2030, grifos dos autores)

O sinal traz valência negativa em sua composição, visto ser formado pelo morfema “cólera” e codificado por “expressão facial brava e agressiva”, seguida de “postura tensa e movimentos fortes, bruscos, rápidos e agressivos [...] envolvendo desafiar, confrontar, coagir, oprimir, ferir, arranhar e esmurrar”. Na construção desse sinal, predominam aspectos negativos, desconsiderando-se uma possível carga positiva. Apresentam-se dois sinais: o exposto no início deste capítulo<sup>15</sup> e o sinal abaixo, que é usado no estado de São Paulo:



Mão horizontal aberta, palma para trás, tocando o peito. Passar a lateral do polegar e a base da mão para cima sobre o peito e virar a palma para cima, com expressão facial negativa. (CAPOVILLA et al., 2012, p. 2030)

Como costuma ocorrer entre línguas diferentes, um termo de um idioma pode não ter o equivalente exato em outro. Assim, um sinal em Libras possibilita aplicações que nem sempre equivalem ao sentido integral e literal dos vocábulos no português e vice-versa. Portanto, é preciso ressaltar que o modo como compreendemos, definimos ou conceituamos o termo “preconceito” pode não ser como as pessoas surdas entendem o sinal equivalente.

<sup>15</sup> O sinal equivalente à palavra “preconceito” usado no estado do Rio de Janeiro, onde se deram as entrevistas, já foi apresentado.



No caso dos entrevistados surdos, observou-se um uso do sinal “preconceito” mais vinculado ao ato de desprezar, diminuir e menosprezar. O termo parece significar uma diminuição exercida de cima para baixo por uma pessoa ou poder em relação a outra pessoa, impotente e passiva, que sofre a ação. De modo recorrente, os participantes fizeram uso do sinal como um verbo, não como substantivo, designando uma *ação preconceituosa*.

No *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, “preconceito” é definido como “conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos” (CUNHA, 2010, p. 516). É calcado no francês *préconçu*, do século XVIII. O vocábulo é definido, por conseguinte, como conceito ou opinião gerada sem grande reflexão, não tendo fundamento em evidências.

No *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*<sup>16</sup>, “preconceito” é “qualquer opinião ou sentimento, quer favorável quer desfavorável, concebido sem exame crítico” (HOUAISS, 2009). Também aparece como “atitude, sentimento ou parecer insensato, especialmente de natureza hostil, assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio; intolerância”. Há uma possível valência positiva, isto é, preconceito pode ser opinião ou sentimento favorável, embora concebido de modo precipitado. É definido como opinião, atitude, sentimento e parecer, o que denota um uso relativamente amplo. O preconceito é de natureza hostil e resultado de generalização apressada que pode ser pessoal ou social.

No *Dicionário Básico de Filosofia*, “preconceito” é:

Opinião ou crença admitida sem ser discutida ou examinada, internalizada pelos indivíduos sem se darem conta disso, e influenciando seu modo de agir e de considerar as coisas. O preconceito é constituído assim por uma visão de mundo ingênua que se transmite culturalmente e reflete crenças, valores e interesses de uma sociedade ou grupo social. O termo possui um sentido eminentemente pejorativo, designando o caráter irrefletido e frequentemente dogmático dessas crenças, que se revestem de uma certeza injustificada. Ex.: “o preconceito racial”. Entretanto, é preciso admitir que nosso pensamento inevitavelmente inclui sempre preconceitos, originários de sua própria formação, sendo tarefa da reflexão crítica precisamente desmascarar os preconceitos e revelar sua falsidade. (JAPIASSÚ & MARCONDES, 1996, p. 219)

---

<sup>16</sup> Para outras definições em dicionários atuais, é interessante ver o trabalho de Machado (2007), que realiza um estudo da designação da palavra “preconceito” em dicionários de ampla circulação nos séculos XX e XXI.



Houaiss (2009) e Japiassú & Marcondes (1996) parecem concordar que preconceito seria uma opinião que emerge de modo aligeirado, sem reflexão séria.

No *Dicionário de Ciências Sociais*, o termo é relacionado a grupos étnicos: “é uma atitude negativa, desfavorável, para com um grupo ou seus componentes individuais. É caracterizado por crenças estereotipadas. A atitude resulta de processos internos do portador e não do teste dos atributos reais do grupo”. (JAHODA, 1987, p. 962). Observa-se a carga negativa nessa definição. Não se fala mais em opinião, mas em atitude desfavorável, ampliando para algo feito e dirigido, precisamente, a grupos ou seus componentes<sup>17</sup>. Menciona-se a estereotípiia presente nas crenças em que há preconceito. A atitude do preconceito emerge de processos internos do preconceituoso, não do grupo ou componente isolado que é alvo dele. Por conseguinte, o preconceito não emana daquele que é alvo, não é algo que possa ser visto ou tocado, mas está dentro do preconceituoso.

A partir dos dicionários consultados, é possível inferir que o preconceito é consequência de uma generalização irrefletida e está presente em nossos próprios pensamentos, podendo ser transmitido. Não diz respeito ao grupo ou indivíduo a que se refere, mas ao preconceituoso. Os dicionários supracitados, exceto o de Libras, trazem o vocábulo como: conceito, opinião, sentimento, atitude, parecer, crença ou atitude. Ao que parece, o preconceito, para ser compreendido, deve ser posto em questão sob a ótica de diferentes áreas/campos – Antropologia, Filosofia, História, Psicologia, Sociologia – que podem ser complementares, apesar de, algumas vezes, divergentes.

Como todo conhecimento, o conceito de preconceito não é único, inquestionável, imutável ou restrito a uma só área/campo do saber; pode-se dar a partir de vários registros, que são provisórios. Não dão, por assim dizer, conta de tudo, pois o mundo é povoado por diferentes modos de ver, inexistindo uma resposta mais verdadeira que outra. Há sempre algo que pode – e vai – escapar. Por esse motivo, é preciso confessar os limites deste trabalho, que não tem como dar conta de todas as visões possíveis sobre o preconceito, o qual é potente e perigoso, podendo instaurar tempos sombrios, “outros holocaustos” (TUNES, 2007, p. 56).

---

<sup>17</sup> Nesse sentido, essa definição aproxima-se do sinal de “preconceito” usado pelos surdos entrevistados, como uma ação/atitude.

O preconceito não tem essência, é relativo a quem vê, é do seu ponto de vista. Não nascemos preconceituosos, mas aprendemos o preconceito culturalmente. Segundo Soares (1982, p. 24), “preconceitos e rótulos são implantados de cima para baixo: pelos educadores, meio social, pelos pais, e atingem muitas vezes as crianças antes mesmos dos cinco anos de idade”. Nossas percepções do diferente, do outro ou do estranho não provêm de critérios que são inatos. São construídas e ensinadas por critérios culturalmente criados e que estão sujeitos a mudanças:

O preconceito e os fenômenos a ele associados também não são instintivos, inevitáveis: ninguém nasce preconceituoso. Da mesma forma que aprendemos a atribuir valores negativos às diferenças, podemos ser educados para perceber que a variabilidade humana não constitui uma monstruosidade, mas sim a expressão da nossa própria natureza, que só se realiza em contextos culturais específicos, jamais numa humanidade uniforme e abstrata. (QUEIROZ, 1995, p. 102)

Dessa forma, assumimos que o preconceito é uma construção e é repassado devido à sua naturalização. Pode ser um pensamento, opinião, postura ou crença e pode ser manifestado. Ele é basilar e pode originar a discriminação e a intolerância, como já mencionado. O preconceito é caracterizado por uma ausência de exame crítico em relação ao que se pensa, opina, faz ou acredita. Não há uma “peneira”, um “filtro” crítico, um momento de passar pelo crivo racional. Para Cortella & Ferraz (2012), o preconceito pode ser positivo ou negativo, a favor ou contra e é movido passionalmente, de forma não reflexiva, seja na rejeição, seja na adoção. Entretanto, segundo os autores, positivo ou negativo, o preconceito é sempre nocivo, ainda que pareça óbvio que o negativo seja mais prejudicial. A predisposição, no caso do preconceito, não é, portanto, necessariamente contrária a alguém ou grupo, pode ser favorável. O preconceito pode ser um estado de ânimo – imediatamente a favor ou contra – e residir em uma aceitação automática, acrítica, irrefletida e gratuita de uma ideia, podendo ser pautada na experiência própria ou não. Um dos perigos do preconceito é exatamente o fato de estar tão cimentado que se obsta o movimento, a convivência e a experiência, impedindo o novo e iniciando um ciclo de repetições:

A disponibilidade dialogal para com a alteridade e a vulnerabilidade à interferência relacional são bloqueadas e inviabilizadas pelo preconceito, em quaisquer formas. A emergência do preconceito no âmbito relacional tem uma implicação intrinsecamente desresponsabilizadora e, portanto, incompatível com os fundamentos da vida ética, do aprendizado e dos exercícios de virtudes a ela vinculadas. O lugar dessa vivência, desse aprendizado e desse exercício são as relações dialogais diretas, imediatas, face a face com a presença do rosto do Outro,

efetivadas na vulnerabilidade ao seu apelo e à nossa resposta. (BARTHOLO, 2007, p. 45)

Em seu clássico de 1954, *A natureza do preconceito*, o psicólogo estadunidense Gordon Allport (1897-1967) define preconceito como algo que sobrevive às evidências que poderiam perturbá-lo, porque, mesmo em contato com determinado grupo social e exposto aos indícios que o tornam contrário ao que se pensa(va), continua-se vendo esse grupo com antipatia, de forma irreversível. O contato não muda a opinião já formada e engessada, logo, o preconceito é caracterizado como uma ideia impermeável a um conhecimento novo, e nenhuma evidência gera desequilíbrio. Allport (1962, p. 24) lança sua definição final de preconceito étnico: “é uma antipatia que se apoia em uma generalização imperfeita e inflexível. É possível senti-la e expressá-la. Pode estar direcionada contra um grupo em geral, ou contra um indivíduo pelo fato de ser membro do grupo”. A finalidade seria colocar seu alvo em situação desvantajosa, não merecida por sua conduta.

Os teóricos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) elaboram uma concepção sociopsicológica e veem o fenômeno do preconceito nas relações entre sociedade e indivíduo. Consideram os elementos objetivos e subjetivos do preconceito, tendo influências do materialismo dialético de Karl Marx e dos estudos psicanalíticos de Freud. Representantes da chamada Escola de Frankfurt, ambos acreditam que o conhecimento sociológico-científico pode opor-se à repetição de calamidades onde quer que surjam e sejam quais forem as vítimas. No ensaio *Preconceito* (1956), elencam resultados de uma pesquisa sobre a personalidade autoritária, que se refere também ao sujeito com predisposição a desenvolver preconceitos: “só seriam homens verdadeiramente livres aqueles que oferecem uma resistência antecipada aos processos e influências que predis põem ao preconceito” (ADORNO & HORKHEIMER, 1956, p. 181-182). Segundo os autores, os que tiveram contato com personalidades autoritárias, como Hitler, talvez não cedam ingenuamente, não se submetem aos seus falsos apelos. Igualmente resistirá a ser um títere aquele que conhece “as motivações ocultas do preconceito” (ADORNO & HORKHEIMER, 1956, p. 182). Os teóricos apostam no necessário esclarecimento da população sobre o que leva uma pessoa a se tornar autoritária. Em *Educação após Auschwitz*, Adorno (2003) aponta a urgência de se atentar à primeira infância, quando a

estrutura da personalidade está-se formando. Também revela que os medos devem ser exprimidos de forma a se evitar que retornem sob a forma de violência. Por fim, pondera sobre a criação de um clima cultural contra a violência, indo ao encontro de um combate aos preconceitos.

O psicólogo e professor José Leon Crochík segue a esteira dos teóricos da Escola de Frankfurt – Adorno e Horkheimer – e crê que a formação do indivíduo é fundamental para se entender o preconceito (CROCHÍK, 1995). Afirma que não se trata de fenômeno cognitivo, sendo mesmo contrário ao ato de conhecer, porquanto “obsta o conhecimento, a nova forma de pensar se associa com uma distinta configuração psíquica” (CROCHÍK, 2008b, p. 78). Caracteriza-o como algo individual e psicológico, porém, é também um fenômeno social, dado que depende de características individuais que são determinadas socialmente. Tem ainda um viés afetivo, que se exemplifica em termos pejorativos como “coitadinho”, “bobinho”, dentre outros. O preconceito diz mais do preconceituoso do que do alvo propriamente, depende menos deste do que daquele (CROCHÍK, 1995). Não se deve, portanto, vincular a violência física ou simbólica ao alvo. Para Crochík (1995), o preconceito consiste em uma realidade deturpada, sendo um mecanismo desenvolvido pelo indivíduo para defender-se de ameaças imaginárias. Falseia a realidade, consistindo em uma atitude, não ação, embora tenha tendência à ação. O preconceito ainda não é discriminação, a qual seria sua ação. Segundo o autor, cabe a luta para que não se torne uma. Quando o preconceito não se refere a defesas psicológicas, sendo superficial, o contato e a experiência podem ser o suficiente para aboli-lo; no entanto, quando funciona como um mecanismo de defesa psíquica que torna o sujeito resistente à experiência, só o contato não é o bastante (CROCHÍK, 2011). Crochík (2008a) afirma que a diferença não é necessariamente oriunda do preconceito, porque, quando reconhecida como regra da humanidade e não como exceção, propicia a própria elaboração do conceito.

A pensadora alemã Hannah Arendt (1906-1975) admite que o preconceito é arriscado por estar apoiado em juízos de outrora que não foram ressignificados. Em “Introdução *na* Política”, publicado no livro organizado por Jerome Kohn e chamado *A promessa da Política*, Arendt (2012) assume que os preconceitos

invadem nosso pensamento e antecipam-se ao juízo<sup>18</sup>. Prescindir deles não é totalmente possível, pois a ausência de preconceito exigiria uma vigilância demasiada. Não temos como elaborar juízos originais sobre todas as questões com as quais nos defrontamos no decorrer de nossas vidas; por conseguinte, acabamos por recorrer ao passado sem refletir e por desconsiderar a experiência atual.

Os preconceitos autênticos são os que não se arrogam juízos novos, valendo-se do apelo, explícito ou não, do “dizem” ou “a opinião geral é de que”. Não são oriundos de experiência pensada e pessoal; por isso, comumente se concorda com eles, sem esforço algum. Assim sendo, o preconceito diferencia-se do juízo, visto que tem função relevante na arena social: a pessoa preconceituosa está convicta de estar exercendo um efeito sobre as demais; por outro lado, a peculiaridade do juízo dificilmente predomina na esfera público-política, sendo seu efeito limitado à intimidade da vida privada (ARENDDT, 2012).

Hannah Arendt adverte que a força e o perigo do preconceito residem no fato de estarem colados em algo do ontem que obsta o juízo e a experiência no hoje, impedindo que se encare a novidade:

[...] um preconceito genuíno sempre esconde algum juízo anteriormente formado que em sua origem teve uma base apropriada e legítima na experiência e evoluiu como preconceito por ter sido arrastado ao longo do tempo sem ter sido reexaminado ou revisto. Nesse aspecto, expressar um preconceito é coisa bem diferente de “dar um palpite”. [...] O perigo do preconceito é o fato de sempre estar ancorado no passado – tão notavelmente bem ancorado, muitas vezes, que não só antecipa e bloqueia o juízo, mas também torna impossíveis tanto o próprio juízo quanto a autêntica experiência do presente. Para dissipar os preconceitos, devemos primeiramente descobrir dentro deles os juízos passados, ou seja, desvelar a verdade que possam conter. (ARENDDT, 2012, p. 153-154)

O preconceito, portanto, impede novos juízos e experiências, estando fixado num juízo previamente formado de que não consegue desgrudar. Jardim (2011, p. 69) esclarece que, na ótica arendtiana, “os preconceitos apresentam-se como obstáculos para a enunciação de verdadeiros juízos”.

A pensadora, contudo, traz uma esperança: é possível pôr um fim aos preconceitos, desde que se vá, primeiramente, à busca dos juízos que estão refêns do passado. Neles, pode estar a porta de entrada e, sobretudo, de saída para os preconceitos de hoje. Do contrário, pouco adiantam os inúmeros discursos contra o preconceito. Como o preconceito precede o (novo e verdadeiro) juízo, sua

---

<sup>18</sup> “Juízo”, na concepção arendtiana, tem a ver com uma apropriação particular do universal, por meio da qual se avalia algo e se tomam decisões.

justificação, no decorrer do tempo, limita-se aos períodos históricos nos quais “o novo é relativamente raro e o velho predomina no tecido político e social” (ARENDDT, 2012, p. 154).

O sociólogo estadunidense Arnold M. Rose (1918-1968) argumenta que o preconceito recai em discriminação e o compreende por:

[...] um conjunto de atitudes que provocam, favorecem ou justificam medidas de discriminação. Estas medidas constituem um modo de comportamento observável e seriam, em virtude disso, mais úteis para serem estudadas. [...] Por preconceito, entendemos o estado de espírito que corresponde à aplicação de medidas de discriminação. (ROSE, 1972, p. 162)

O preconceito, nessa ótica, constitui-se pelo estado de espírito e por atitudes, visíveis, razão pela qual o autor vai-se centrar na observação das causas do preconceito. Sucintamente, são elas: vantagem pessoal, ignorância de outros grupos humanos, racismo ou “complexo de superioridade” e ignorância dos malefícios dos preconceitos.

Rose (1972) demonstra que os preconceitos fazem parte de uma tradição cultural que se transmite às crianças e, como tal, devem ser combatidos. Vê a possibilidade de se evitar a fixação de preconceitos, bastando que pais, professores, amigos e autores exponham seus erros e perigos.

A filósofa húngara Agnes Heller, nascida em 1929, também debruça-se sobre o preconceito; entretanto, elabora uma concepção socioantropológica (PATTO, 2008). Ela é uma das principais autoras da chamada Escola de Budapeste. Seu trabalho, inicialmente, tem influência da concepção marxista da história e é baseado no pensamento de Georg Lukács. Para Heller (1989, p. 43), “o preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos”. Trata-se de juízo cotidiano, provisório e falso, que pode, inclusive, levar ao fracasso aquele que não se liberta dele. Para compreender o preconceito, Heller acredita ser necessário partir da esfera da cotidianidade:

São traços característicos da vida cotidiana: o caráter momentâneo dos efeitos, a natureza efêmera das motivações e a fixação repetitiva do ritmo, a rigidez do modo de vida. De forma análoga, é o pensamento cotidiano um pensamento fixado na experiência, empírico e, ao mesmo tempo, ultrageneralizador. [...] O pensamento cotidiano implica também em comportamento. (HELLER, 1989, p. 43)

Não é possível prescindir de ultrageneralizações na vida cotidiana, as quais são juízos provisórios ou regras provisórias de comportamento. Porém, a maior parte desses juízos não são preconceitos: “o preconceito é um tipo particular de

juízo provisório” (HELLER, 1989, p. 45). Pode ser individual ou social, e é possível assimilá-lo do meio para, depois, usá-lo espontaneamente em casos concretos.

Os preconceitos são úteis para consolidar, estabilizar e manter a coesão da integração dada. Heller percebe que os preconceitos “aumentam em momentos em que a coesão econômica, política e ideológica de uma dada integração social diminui” (PATTO, 2008, p. 23). Ainda que o preconceito possa ser caracterizado por interesses e motivações do indivíduo, ele nada pode dizer acerca da individualidade do sujeito que o assumiu, porque se origina de uma assimilação, de uma falsa consciência consolidada por um processo histórico, em transformação constante. Segundo Heller, “só poderemos nos libertar dos preconceitos se assumirmos o risco do erro e se abandonarmos – juntamente com a ‘infallibilidade’ sem riscos – a não menos tranquila carência de individualidade” (HELLER, 1989, p. 63).

Allport (1962), Adorno & Horkheimer (1956), Crochík (1995, 2008a, 2008b, 2011), Arendt (2012), Rose (1972) e Heller (1989) trazem reflexões fundamentais e complementares sobre o fenômeno do preconceito, de modo que percebemos que não se trata de conceito autorreferido nem consensual. De posse dos pressupostos teóricos, vozes que me são precedentes, é possível prosseguir com mais clareza conceitual referente àquilo que foi proposto: *compreender o preconceito contra/entre alunos surdos*. Contudo, como pôde ser observado, nenhum dos autores abordou o preconceito específico contra o sujeito surdo, embora suas reflexões lancem luz sobre a conceituação do fenômeno.

#### 1.4. Bastidores da pesquisa

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por ser um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente a novas perguntas e abrem caminhos à produção epistemológica. Ademais, a pesquisa qualitativa pode acessar temas íntimos e sensíveis às pessoas pesquisadas (REY, 2005), como o preconceito.

Baseando-me em Freitas (2002, 2007a), assumo a *orientação sócio-histórica* na pesquisa qualitativa, que é caracterizada pelos seguintes aspectos:

- a fonte dos dados é o texto (contexto) em que o acontecimento surge;



- as questões formuladas para a pesquisa orientam-se para a compreensão do fenômeno em toda sua complexidade;
- o processo de coleta de dados enfatiza a compreensão, lançando mão de descrições e explicações e buscando integrar o individual com o social;
- o foco da atividade do pesquisador reside no processo de transformação e mudança em que se desenvolvem os fenômenos humanos;
- o pesquisador é um elemento importante da pesquisa, porque sua compreensão dá-se a partir do lugar sócio-histórico em que se situa e depende das relações que estabelece com os sujeitos;
- o critério que se busca na pesquisa é a profundidade da penetração e participação ativa do investigador e dos investigados, não na precisão do conhecimento.

A *entrevista*, ancorada na abordagem sócio-histórica, foi o procedimento metodológico principal para a construção dos dados com os sujeitos da pesquisa, assumindo a interação como fundamental no estudo de fenômenos humanos. A entrevista é compreendida como uma produção de linguagem e objetiva a mútua compreensão entre entrevistador e entrevistado. Tal compreensão não é passiva, mas ativa e responsiva, pois já traz em si mesma o indício de uma resposta (BAKHTIN, 1998, 2010, 2011). Vali-me da entrevista para colher dados na linguagem do próprio sujeito, possibilitando o desenvolvimento de uma ideia sobre o modo como o entrevistado interpreta aspectos do mundo (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Ao entrevistar, assumo que não lido com os fatos em si, mas com versões construídas pelos entrevistados, a partir do que lhes propus no contexto da entrevista, ou seja, lido com modos como o fato é interpretado. O filósofo da linguagem **Mikhail Bakhtin** (1895-1975) – principal aporte teórico-metodológico desta tese –, na leitura de Freitas (2007a), ressalta o valor da compreensão engendrada a partir dos textos signos criados pelo homem, assinalando, assim, o caráter interpretativo dos sentidos construídos.

Método algum consegue captar o problema em todas as suas dimensões (ZAGO, 2011), mas a opção pela entrevista propiciou uma profícua e rica elaboração de diferentes versões sobre o fenômeno do preconceito a partir do (re)encontro com o(s) outro(s):



[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções de outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. (SZYMANSKI, 2011, p. 12)

Os participantes deste estudo são: **alunos surdos adultos, professores de jovens e adultos surdos e professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que nunca tiveram surdos como alunos**. Os primeiros e os segundos foram buscados no INES, ao passo que os terceiros, em escola pública da rede estadual de ensino, como será detalhado mais adiante. O discurso de cada um deles tira-os da condição de objetos, visto que são expressivos, não objetos mudos, aos quais se pode apenas contemplar ou sobre eles falar, sem deles poder-se esperar uma resposta. A pesquisa não se fez com objetos estáticos, sem abertura ao outro ou como um monólogo em que falo *sobre* algo. Ela se fez humanamente, *com* homens, sujeitos falantes. Trata-se, pois, de uma *perspectiva dialógica*, o que “muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação” (FREITAS, 2002, p. 24). Busca-se a compreensão, que só se dá mediante duas consciências, dois sujeitos, *pela linguagem*.

As Ciências Humanas, ao buscarem a exatidão, neutralidade e objetividade, cada vez menos dizem respeito aos sujeitos que as produzem, mostrando-se desumanas, desprovidas do elemento fundamental que as constrói e que por elas é construído: o ser humano. Tenho afinidade, pois, com o pensamento bakhtiniano:

Bakhtin critica as ciências humanas que, sofrendo de um complexo de inferioridade em relação às ciências naturais, sacrificam sua especificidade esquecendo que seu objeto é precisamente *não um objeto*, mas um *outro sujeito*. Como o objeto das ciências humanas é um outro sujeito que tem voz, o pesquisador, ao se colocar diante dele, não apenas o contempla, *mas fala com ele*. É uma relação em que se encontram dois sujeitos, portanto, *uma forma dialógica de conhecimento*. (FREITAS, 2007b, p. 145, grifos da autora)

A especificidade das Ciências Humanas é precisamente o dado humano, seu sujeito, que, por isso mesmo, não pode ser considerado objeto. Ele fala, apresenta abertura ao diálogo, constrói-se na linguagem e penetra na cultura. Não se pode fazer pesquisa apenas contemplando uma coisa. Ao nos colocarmos perante o ator da investigação, falamos e relacionamo-nos com ele. Daí que as Ciências Humanas são uma forma dialógica – e não (devem ser) monológica – de se produzir conhecimento. Considerar a pessoa investigada como sujeito pressupõe

“compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna coparticipante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2007a, p. 29). Isso quer dizer, ainda, que o texto produzido pelo sujeito desnuda o contexto em que está inserido. Estão estreitamente ligados.

A abertura ao diálogo – que vai além da interação face a face, implicando o contexto – caracterizou a pesquisa, e não foi ao acaso nem sem planejamento. O aporte teórico-metodológico bakhtiniano forneceu o prisma a partir do qual pude compor (com) o texto vivo. Decisivamente, Bakhtin marca esta pesquisa, o que se fez evidente para mim no ingresso, permanência e saída no/do campo e no momento de pensar (com) os discursos construídos. Como pesquisadora, desde o início, vi-me tomada por ideias bakhtinianas dialogando comigo e permiti isso, pois, concordando com Freitas (2007b, p. 147), “não se penetra no mundo teórico de Bakhtin sem que se opere mudanças em nossa maneira de ser”. O filósofo não chegou a inaugurar uma metodologia, mas, sem dúvida, (me) conduz a uma outra visão de mundo sobremaneira importante à pesquisa.

Entrevistar é dialogar e compreender, na perspectiva que assumo. E é instigante fazê-lo com um *ser expressivo e falante*, que “nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011, p. 395). Supõe afetar esse outro e gerar um *clima* no qual ele possa desvelar-se e dar-se a conhecer(-se), sem tolhimento. Por clima, compreendo “a constituição de um espaço o mais livre possível de ameaças, no qual o entrevistado possa sentir-se acolhido e valorizado” (ALMEIDA & SZYMANSKI, 2011, p. 98). Cabe ao entrevistador certa sensibilidade para notar, por exemplo, quando pode ou não insistir em um assunto ou questionamento, buscando observar se tal gera constrangimento, perturbação ou vergonha. É preciso, em uma entrevista respeitosa, ser sensível aos limites do que o entrevistado pode ou deseja expor, sobretudo em uma pesquisa sobre preconceito.

Aquilo que o participante oferece para conhecimento em seu discurso pode ser inventado ou mesmo ter sido vivido por outrem; lembremos que “aí são importantes o segredo, a mentira (mas não o erro)” (BAKHTIN, 2011, p. 394). Pode ser reconstituído, metamorfoseado, maquiado, alterado, transfigurado. Pode ser moldado ou censurado, na tentativa de ter o entrevistador como parceiro, não mero inquisidor-monológico, ou na tentativa de adequar-se a determinado *gênero*

*do discurso*<sup>19</sup>: à entrevista, no caso. Forjado ou não, experienciado por outra pessoa ou por si, com acréscimos ou omissões, nada disso veio ao caso. Importou a mim o engendrar desse discurso, sua costura e tessitura, sinalizadores do que o outro estava construindo em si e produzindo sobre si:

É que, nas nossas pesquisas, conhecemos vidas de mulheres e homens sem fama, consideradas como estranhos poemas que nos vão chegando aos pedaços – textos cheios de fúria, de contradições, de amores, de cores, suores, gritos, súplicas, fofocas e intrigas que não se propuseram ou não desejaram, nas suas trajetórias, atualizar aquilo que se esperava deles. (RIBETTO, 2009, p. 115)

A singularidade mostra-se, portanto, na linguagem; no gênero entrevista, isso fica ainda mais latente, visto que não solicita uma forma padronizada, enunciados fixos, rígidos e fechados, apesar de o gênero ser uma forma relativamente estável. A entrevista requer abertura às possibilidades de o outro dizer-se e à escuta sensível (BARBIER, 2001). Expõe a singularidade do entrevistado, que se insere na corrente discursiva de enunciados, nunca isentos, pois fala dentro de um contexto específico. Não existe enunciado sem valor, logo, não há como ser neutro nem impassível. Todavia, foi necessário que eu não avaliasse explicitamente o entrevistado no momento da interlocução, para que não se sentisse inibido, mesmo quando, por exemplo, os comentários preconceituosos do professor acerca dos alunos surdos me perturbavam. Foi indispensável lembrar, constantemente, que:

[...] o objeto da investigação é a compreensão das diferentes perspectivas pessoais e não uma lição aos sujeitos. Poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vista que ouviu, mas o que realmente se pretende é encorajar os entrevistados a expressarem aquilo que sentem. O seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 137-138)

Embora não fosse meu papel alterar pontos de vista, mas compreendê-los, reconheço que nem sempre isso foi de todo possível, especialmente nas entrevistas com os professores que nunca tiveram surdos como alunos. Por desconhecerem o cotidiano escolar e as implicações teórico-metodológicas no ensino-aprendizagem desse alunado, tais profissionais, não raras vezes, pediam esclarecimentos sobre o que estavam a dizer, acreditando eles que eu estaria em condições melhores de situá-los quanto ao assunto. Vale frisar meu lugar social de

---

<sup>19</sup> Compreende-se como gêneros do discurso os tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por campos de utilização da língua. Já os enunciados consistem em realizações, concretização da realidade (BAKHTIN, 2011).

pesquisadora e professora de surdos de conhecido instituto. Não vi problemas em fazer certos esclarecimentos, desde que não afetassem minha intenção em determinado questionamento, isto é, desde que não comprometessem meu objetivo implícito com essa ou aquela pergunta. Por isso, assumo que, algumas vezes, precisei dar explicações, quando solicitadas pelos entrevistados, e tal não diminui o que foi enunciado por eles logo a seguir, já com ressonâncias do que lhes dissera, pois eles/eu e seus/meus discursos estavam/estávamos em permanente construção. Bakhtin (2011, p. 402) trata disso (in)diretamente quando reflete acerca das “palavras de outras pessoas”, ou seja, das “palavras alheias” que vão sendo reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias-palavras”, tornando-se, finalmente, minhas palavras (com a perda das aspas). Daí a importância do “papel dos encontros, das visões, das 'iluminações', das 'revelações', etc.”.

Ademais, na qualidade dialógica das entrevistas, não seria ético ou responsável fingir não ouvir determinada pergunta dirigida a mim ou deixar sem resposta aquele que, livre e espontaneamente, aceitou conceder a entrevista e que estava, em dado momento, querendo, também ele, compreender a questão a que me propus compreender. Aprendíamos com o diálogo que se costurava naquele instante, e tal precisa ser confessado, sem receio. Resignificávamos a nós próprios:

O pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se resignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e resignificar-se no processo de pesquisa. (FREITAS, 2002, p. 26)

As entrevistas possibilitaram-me a chance produtiva de pensar determinadas questões não pensadas previamente, quando elaborei os roteiros; propiciaram a oportunidade de polemizar pensamentos, elaborar melhor certos conceitos, abrir mão da dureza de algumas perspectivas teóricas, repensar e desestabilizar algumas “certezas”. E acredito que permitiu aos professores participantes – talvez, a todos eles – a possibilidade de refletir acerca do aluno surdo, da própria formação acadêmica, do ensino-aprendizagem, do próprio preconceito; em muitos casos, refletir virginalmente. De modo semelhante, talvez, tenha-se passado com os alunos surdos participantes: puderam refletir sobre sua trajetória, sobre o preconceito que vivenciaram, sobre como puderam/podem lidar com ele e sobre os próprios preconceitos. Almeida & Szymanski (2011, p. 99)

corroboram essa ideia: “estar atento ao contexto do entrevistado, ao clima da entrevista, aos próprios sentimentos, preconceitos e valores possibilita a participação de ambos os interlocutores e pode dar um movimento formativo à entrevista”. Isso significa que o próprio momento da entrevista, querendo-se ou não, tem caráter formativo para ambas partes. O entrevistado tem, por exemplo, a oportunidade de refletir sobre sua trajetória de vida ao se deparar com questões que, provavelmente, nunca lhe foram feitas e sobre as quais nunca pensou.

A compreensão do enunciado carece de uma resposta:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. [...] (BAKHTIN, 2011, p. 272)

No que tange às entrevistas, tal se mostrou quando indaguei, afirmei, polemizei ou comentei algo, esperando uma atitude responsiva do entrevistado, que, por sua vez, igualmente, esperava uma resposta, de certo modo, ao que dissera. Resposta que precisava vir, como já se expôs. O (re)encontro com o(s) outro(s) mostrou que meus enunciados sempre careciam dele(s), necessitando dele(s), aguardando uma palavra, sinal, olhar, semblante, postura, gesto. Os enunciados pronunciados por um e outro dependem-se, visto que se baseiam um no outro, discutem-se, polemizam-se, etc., estando, portanto, implicados: “a compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra” (BAKHTIN, 1998, p. 90). A entrevista não se limita a uma troca de perguntas e respostas, mas se trata de produção de linguagem, já que é, aqui, concebida como dialógica. Os sentidos são confeccionados na interlocução e vinculam-se à situação experimentada (ou não) e aos lugares sócio-históricos ocupados pelos sujeitos envolvidos. A entrevista é, por conseguinte, carimbada pelo social. Daí que aquele momento único, irrepetível e dialógico amplia-se, expande-se, vai além do curto espaço de tempo entre o apertar o botão que liga o gravador ou filmadora e o que desliga cumprindo-se o registro possível. A entrevista redimensiona-se e entra para um diálogo ainda maior.

Os limites dos enunciados são marcados pela alternância dos sujeitos do discurso – vale esclarecer que o discurso apenas existe na forma de enunciações

concretas de sujeitos do discurso –, ou seja, um enunciado termina quando se dá a palavra ao outro, isto é, quando surge a réplica: “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Esta consiste no fato de o falante dizer tudo o que quis dizer em certo instante. Percebemos claramente o fim de um enunciado – ela é uma espécie de microfronteira. A possibilidade de responder a esse, isto é, ocupar em relação ao enunciado uma posição responsiva é um dos critérios de conclusibilidade dele. Disso decorre que o entrevistador não precisa temer o silêncio, pois este oportuniza aos entrevistados organizarem seus pensamentos e conduzirem ativamente parte da entrevista (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Ou seja, essa coconstrução legitima o participante da pesquisa como seu coautor, uma vez que ele pode, dentre outros atos, interferir, inclusive, no roteiro planejado. Daí que este não pôde ser fechado nem inflexível.

O poeta Manoel de Barros (2010, p. 374) sintetizou claramente: “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”. De fato, o homem não está, inteiramente, definido. Há um quê de inacabamento. Querer saber dele seus motivos, crenças, convicções, observações, é admitir o que está, no momento, sendo construído, isto é, em permanente movimento de (co)produção:

A alteridade é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é. No corpo biológico que somos, constituímos histórica e geograficamente o sujeito que seremos – não sempre o mesmo, mutável segundo suas relações, incompleto e inconcluso. Muitos e um só: unidade e unicidade, que por histórica não significa permanência do mesmo, mas mutabilidade no supostamente mesmo. (GERALDI, 2013, p. 12-13).

O foco na alteridade consiste em uma postura frente à vida – uma postura humilde que pressupõe ser necessária a construção constante. Somos autores da nossa vida e da vida dos outros. Somos imbricados: “na concepção generosa de Bakhtin o *eu se constrói em colaboração*, os eus são autores uns dos outros” (FREITAS, 2007b, p. 150, grifos da autora).

Nessa rica troca, é importante antecipar possíveis atitudes responsivas, conhecer a cultura do entrevistado, saber o que ele conhece da minha, estar a par de sua língua, da forma como realiza, pensa e vê o mundo – ou seja, é relevante que eu saiba de que lugar sociocultural ele fala, de modo a estar ciente, sem rigidez, de que ele pode, ou não, compreender possíveis questionamentos, dando ou não respostas esperadas no ciclo de enunciados:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (BAKHTIN, 2011, p. 302)

O que importou, antes de tudo e dentre tantas questões, foi: a expressividade que o entrevistado dava à intenção discursiva; de que forma ele foi implicado e afetado pelo tema; como ele lidou com o preconceito e de que modo foi tecido no discurso; o que a intenção discursiva desencadeou nesse outro; que sentido ele deu a ela, sendo o enunciado sempre um contexto. É certo que o campo encetou o caminho, flexivelmente, havendo necessidade de constante reflexividade.

Como pesquisadora, precisei estar disposta a deixar surgir a novidade, a compreendê-la e a enfrentá-la sem receios, estando atenta “no que diz respeito aos próprios sentimentos, preconceitos, valores e expectativas, que podem ser fontes de vieses” (ALMEIDA & SZYMANSKI, 2011, p. 96). A intenção discursiva precisou incluir o outro, o público-alvo por assim dizer, permitindo-o agir, sem passividade, e responder. Ou seja, o processo da entrevista deu-se de modo que entrevistadora e entrevistado(s) se revezassem no diálogo.

Não há neutralidade no que se diz, nem mesmo em pesquisa científica. Há sempre juízos nos enunciados. Não existe um que seja que não tenha julgamento, que seja impassível, que não contenha outras vozes: “nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Saber da impossibilidade do não envolvimento, da não implicação, da não afetação é fundamental, pois “afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas, e a situação de entrevista não escapa dessa condição” (ALMEIDA & SZYMANSKI, 2011, p. 89). A afetação é, na verdade, imprescindível para que haja diálogo.

Dentre os tipos de entrevista, optou-se pela *entrevista semiestruturada*, por autorizar o uso de um roteiro norteador ao qual questões podem ser acrescentadas (MANZINI, 2012). Foram elaborados três *roteiros de entrevista* compostos por questionamentos agrupados em temas (ver Apêndice A, B e C). Os roteiros funcionaram como aportes e facilitadores do processo interativo, e neles foi priorizado o uso de uma linguagem direta, familiar e simples aos sujeitos de



pesquisa, rejeitando-se o uso de conceitos complexos nas perguntas, visto que é o pesquisador que deve deslindar, nas respostas às questões que ele próprio produziu, qual é a concepção do entrevistado sobre o tema de interesse (MANZINI, 2003). Estando ciente de que as questões são carregadas de pressupostos e outras questões imbricadas – afinal, não há enunciados no vácuo –, acreditou-se que elas ajudaram na elaboração do desenho do preconceito.

Foram realizadas três *entrevistas-piloto*, por meio dos roteiros elaborados, contemplando cada um dos perfis da pesquisa. A realização dessas, anteriormente ao primeiro exame de qualificação<sup>20</sup>, foi justificada pela necessária sondagem de adequação dos roteiros e desejável avaliação deles por outros pesquisadores. As entrevistas-piloto comprovaram que os roteiros estavam adequados, carecendo de poucos ajustes que favorecessem uma clareza maior em questões pontuais.

Quatro *juízes* leram os roteiros de entrevista: o orientador, a coorientadora e as duas professoras que integraram a banca do primeiro exame de qualificação<sup>21</sup>. Além desses pesquisadores, os roteiros passaram pela leitura da diretora do Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico (DDHCT)<sup>22</sup> do INES e, depois, pela diretora do Departamento de Educação Básica (DEBASI)<sup>23</sup>. Por meio destas, obtive autorização formal<sup>24</sup> para realizar a pesquisa com os alunos e professores. Portanto, submeti os roteiros à apreciação de pesquisadores e profissionais da escola e, depois, à testagem em entrevistas-piloto (MANZINI, 2012).

As entrevistas-piloto e as subsequentes exigiram planejamento, ensaio e ética, perpassando o recrutamento dos entrevistados, a escolha do local onde aconteceriam, do modo ou mesmo do momento para sua realização. Foram efetivadas após os candidatos a informantes assumirem e aceitarem sua espontânea e livre participação. Antes de cada uma delas, foram esclarecidas as justificativas, objetivos, metodologia, etc. da pesquisa, o que julgo ser honestidade científica. Depois, o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ver Apêndice

---

<sup>20</sup> O primeiro exame de qualificação ocorreu em julho de 2013.

<sup>21</sup> Além do orientador e da coorientadora, integraram a banca do primeiro exame de qualificação a Prof.<sup>a</sup> Dra. Sonia Kramer (PUC-Rio) e a Prof.<sup>a</sup> Dra. Alice Maria da Fonseca Freire (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ).

<sup>22</sup> A diretora do DDHCT do INES era a Fga. Maria Inês Batista Barbosa Ramos.

<sup>23</sup> A diretora do DEBASI era a Prof.<sup>a</sup> Monique de Mattos Couto.

<sup>24</sup> Mesmo sendo professora do instituto, solicitei autorização formal (ver Anexo B) para a realização da pesquisa, por exigência da Câmara de Ética da PUC-Rio e também do INES.



D) era entregue para reflexão e anuência. Este fora devidamente aprovado pela *Câmara de Ética da PUC-Rio* por meio de um parecer (ver Anexo A).

Das três entrevistas-piloto realizadas, uma foi considerada inválida e foi descartada, apesar de planejada e agendada com antecedência, pois não se deu com o rigor esperado<sup>25</sup>. As duas entrevistas-piloto consideradas válidas ocorreram no instituto de surdos em datas previamente combinadas. Tanto a aluna surda quanto a professora entrevistada mostraram compreender bem as questões, além de desenvolver, com clareza, ideias pertinentes ao que lhes fora perguntado, de modo que considere os roteiros apropriados e testados.

#### 1.4.1. Seleção dos participantes

A seleção do informante deve seguir duas orientações: uma decorrente do tema em pauta e a outra decorrente de se saber que determinado sujeito possui conhecimentos importantes a respeito do tema. Sabe-se que a qualidade do material coletado depende da qualidade do informante recrutado, baseando-se no que se almeja desvendar (QUEIROZ, 1991). Guiando-me por essas orientações, houve 15 sujeitos entrevistados no segundo semestre de 2013:

Sujeitos de pesquisa	Quantitativo	Critérios de seleção
A - <i>alunos surdos</i>	5	1º) ser adulto surdo e estar cursando a educação básica; 2º) estar matriculado no turno da noite do CAp/INES <sup>26</sup> há, pelo menos, um ano; 3º) estar disponível para conceder a entrevista.

<sup>25</sup> A entrevistada – professora de EJA da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro – e eu havíamos marcado para realizar a entrevista em um centro cultural público que, infelizmente, estava fechado na data combinada, e não sabíamos do fato. Como a entrevistada enfrentou trânsito intenso para chegar ao local, resolvemos alterá-lo na hora para não perdermos a oportunidade da troca. Havia poucas opções de lugares públicos naquela manhã e a entrevista ocorreu, então, em um café no Centro do Rio de Janeiro onde houve intervenções imprevistas de terceiros e certo ruído. A audiogravação não ficou de boa qualidade e muito se perdeu. A despeito de essa entrevista-piloto não ter sido aproveitada para o estudo final, contribuiu bastante à época, mostrando que o roteiro de entrevista estava adequado a esse perfil de participante.

<sup>26</sup> O Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp/INES), sob responsabilidade do Departamento de Educação Básica do instituto, oferece atendimento a crianças, adolescentes e adultos surdos, nos seguintes segmentos da educação básica: educação infantil e ensinos fundamental e médio. O CAp/INES possui também o Centro Atendimento Alternativo Florescer (CAAF) e o Núcleo de Estudos Avançados – Pré-Vestibular. Disponível em: <[http://portalines.ines.gov.br/ines\\_portal\\_novo/?page\\_id=262](http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/?page_id=262)>. Acesso em: 03 jun. 2014.

<b>P</b> - <i>professor de surdos jovens e adultos</i>	5	1º) ser professor ouvinte do CAp/INES; 2º) ministrar aulas a surdos jovens e adultos no turno da noite há, pelo menos, um ano; 3º) estar disponível para conceder a entrevista.
<b>PEJA</b> - <i>professores na EJA que nunca tiveram alunos surdos</i>	5	1º) ser professor ouvinte na EJA da rede pública de ensino há, pelo menos, 1 (um) ano; 2º) nunca ter tido surdos como alunos; 3º) estar disponível para conceder a entrevista.

Quadro 2: sujeitos de pesquisa – quantitativo e critérios de seleção

Para atender a esses diferentes perfis, foi preciso esforço e atenção, uma vez que eu não estava lidando com um “tipo” de outro, mas com três. Estipulou-se o quantitativo acima já no primeiro exame de qualificação, por estar ante três outros e pelo tempo disponível para realização de uma pesquisa de campo no processo de doutoramento.

A disponibilidade para conceder a entrevista foi-se tornando um critério de seleção de entrevistados, e não consiste em obviedade. No caso dos professores, sabe-se que têm, não raras vezes, vida profissional intensa, com poucos horários livres, por motivos variados, desde a má remuneração – o que lhes exige dupla ou tripla jornada – à necessidade atual de uma formação acadêmica, em serviço, sempre em andamento – o que exige deles cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, entre outros. Muitos professores foram contatados informal e formalmente, e os recrutados para entrevista foram os que se dispuseram, prontamente, a contribuir com a pesquisa, agendando e confirmando uma data e comparecendo no horário combinado.

No caso dos alunos adultos, sabia-se da possibilidade de trabalharem ao longo do dia, não tendo amplo tempo livre. No ano em que as entrevistas ocorreram, a maioria trabalhava ao longo do dia e estudava à noite. Houve candidatos à entrevista que não puderam participar, unicamente por não conseguirem chegar mais cedo, ainda que tenha sido elaborado um pedido formal a seus respectivos patrões, ressaltando a importância da pesquisa.<sup>27</sup> Assim, foram selecionados os que se dispuseram a comparecer em horário e dia prefixados. Mesmo assim, ainda houve quem desmarcasse e, por fim, desistisse da entrevista.

<sup>27</sup> Não se cogitou a possibilidade de entrevistar os alunos surdos em finais de semana, pois grande parte deles trabalhava aos sábados também e poderia ser inconveniente fazer uma entrevista em um domingo, único dia que supostamente podem conviver com suas respectivas famílias.

Assim, o único grande entrave para realizar as entrevistas com os estudantes foi a disponibilidade.

Outra questão importante foi a proximidade com os candidatos a sujeito de pesquisa, uma vez que os mais próximos a mim apresentavam uma tendência maior a conceder a entrevista sem vacilar, ao passo que os menos próximos mostravam-se hesitantes, especialmente quando eu explicitava que o pano de fundo era o preconceito, o que não foi, em momento algum, escamoteado. Havendo alguma familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado, as pessoas ficam mais à vontade e mais seguras para colaborar (BONI & QUARESMA, 2005). No caso dos professores na EJA que nunca tiveram surdos como alunos, entretanto, não havia proximidade nem familiaridade com nenhum deles a princípio; eu não os tinha conhecido a fundo antes das entrevistas. Assim, foi preciso cativar e promover uma sensibilização que os aproximasse.

Um conhecimento prévio acerca dos participantes foi fundamental, porque quanto mais conhecidos, mais havia confiança de minha parte de que poderiam oferecer um relato adequado ao que estava sendo perscrutado, sem que isso significasse manipulação. Afinal, havia ciência de que:

De qualquer forma, por mais conhecido que seja o informante, não pode o pesquisador prever com segurança que rumo tomará o relato – rumo que depende do informante, de sua vivência específica, de sua capacidade de relatar, mas também de uma infinidade de circunstâncias momentâneas, que também pesam na qualidade da narração. (QUEIROZ, 1991, p. 75-76)

Os alunos surdos foram selecionados no CAp/INES por apresentar, do século XIX até hoje, relevância nacional no campo da surdez e na educação de surdos. Além disso, concentra grande quantidade desses sujeitos, apesar de as escolas próprias para os estudantes surdos, atentas à sua condição bilíngue e necessidades específicas, estarem escasseando e, por conseguinte, serem acessíveis apenas a uma minoria de surdos no Brasil. No CAp/INES, há centenas de alunos provenientes de diferentes bairros cariocas e de variadas cidades fluminenses (há estudantes oriundos, inclusive, de outros estados brasileiros). Ou seja, não se restringe – como sói ocorrer às redes municipal e estadual de ensino, majoritariamente – a alunos que residem próximo à escola, isto é, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro (RJ). Trata-se da única instituição, em âmbito federal,

destinada exclusivamente a alunos surdos, havendo educação básica e superior<sup>28</sup>, além de oferta de cursos de extensão e pós-graduação. Daí a relevância de os sujeitos surdos serem do CAP/INES. Optei por adultos por trazerem, comumente, um histórico pessoal de práticas que lhes discriminaram ou segregaram ao longo da vida, o que tende a torná-los interlocutores privilegiados em entrevistas cujo pano de fundo seja o preconceito.

Igualmente, os professores de surdos foram selecionados dentre os que compõem o quadro docente efetivo do CAP/INES, ou seja, todos os professores entrevistados foram aprovados em concurso público. À época das entrevistas, os cinco participantes lecionavam para, pelo menos, um dos alunos entrevistados. A opção por professores que trabalhassem com estudantes surdos deu-se em virtude da hipótese de que poderiam reiterar preconceitos em relação ao seu alunado, mesmo em contato direto com eles na sala de aula. Ou seja, supus que o contato cotidiano não preveniria o preconceito.

Sendo coerente com o perfil dos professores supracitados e com a faixa etária dos participantes surdos, busquei ainda professores na EJA que nunca tiveram surdos como alunos, uma vez que a hipótese inicial era que esses professores poderiam repetir juízos engessados que lhes foram transmitidos culturalmente e que não foram reexaminados. Acreditei que:

Quando se trata de grupos de pessoas cultural e/ou fisicamente diferentes daquelas que fazem parte do nosso próprio grupo ou rotina diária, as categorias de classificação por nós assimiladas nos levam a enquadrar de imediato qualquer uma dessas pessoas com rótulos preestabelecidos (o que também nos conduz a fazer julgamentos de valor). Isso ocorre mesmo que jamais tenhamos tido qualquer contato ou experiência com elas. (QUEIROZ, 1995, p. 12)

Quanto aos professores que nunca tiveram surdos como alunos, optei por localizá-los em escola pública da rede estadual de ensino com oferta de EJA, a fim de recrutar profissionais que trabalhassem com estudantes jovens e adultos no turno da noite. O mais importante não era que inexistisse aluno surdo nessa escola, mas que os professores nunca tivessem ministrado aulas para esse alunado. Daí que os profissionais foram o foco, não o local de trabalho e, por isso, não é preciso identificar a escola<sup>29</sup>. Basta dizer que se trata de um colégio estadual, com

---

<sup>28</sup> Trata-se do Curso Bilingue de Pedagogia (licenciatura). Diferentemente da educação básica, no ensino superior do INES, há alunos surdos e não surdos. Também é oferecido curso de pós-graduação *lato sensu* no instituto.

<sup>29</sup> Não objetivamos fazer uma comparação entre escola para surdos e escola que não tem alunos surdos, mas compreender como seus professores veem e pensam o aluno surdo.

oferta de EJA no turno da noite, situado no bairro Fonseca, no município de Niterói (RJ) e estando a mais de 20 quilômetros de distância do INES. Optei por uma única escola estadual em vez de buscar professores em várias, por haver nela boa concentração numérica de profissionais atuantes na EJA e pela disponibilidade pronta e imediata deles para conceder a entrevista. Após avaliação inicial do campo de pesquisa, conversa com a diretora e sondagem com os professores, constatei que, nessa escola, a maioria destes nunca tiveram alunos surdos. Verifiquei que não havia atendimento educacional especializado no colégio e parecia não ter havido alunos surdos ao longo de sua história, conforme a diretora relatou a mim. Cumpre esclarecer que outras escolas foram sondadas, principalmente com oferta de EJA. Entretanto, ou os professores não apresentavam disponibilidade para a entrevista, ou havia professores que já tiveram experiência, em sala de aula, com alunos surdos.

Vale justificar ainda que a opção por professores que não são surdos deu-se pela escassez do profissional surdo atuante na EJA<sup>30</sup>. Dentre nossos objetivos, está a possibilidade de comparar os relatos dos professores de surdos e dos professores na EJA que nunca tiveram alunos surdos. Assim, para facilitar a busca por profissionais do segundo grupo, escolhemos lidar com professores que não são surdos.<sup>31</sup>

Esclarecida a opção pelos perfis entrevistados, faz-se necessário expor que os 15 participantes não têm seus nomes próprios revelados aqui, apesar de terem reconhecida, respeitada e valorizada a autoria pelo que relataram. Por se tratar de pesquisa cujo foco é o preconceito, poderia haver desconfortos e constrangimentos por parte do sujeito de pesquisa se sua identidade fosse tornada pública, embora já previstos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ademais, no referido documento, assinado e datado pelos 15 entrevistados, consta que há garantia de confidencialidade, o que indica que a identidade do informante está resguardada. Descrevo, em cada um dos dois próximos capítulos, um perfil dos participantes.

---

<sup>30</sup> Tal foi constatado a partir de visitas a algumas escolas da rede estadual de ensino.

<sup>31</sup> Com isso, não estou afirmando que professores surdos não manifestem preconceitos em relação aos alunos surdos; ninguém é imune ao preconceito. Este esclarecimento pode inspirar pesquisas vindouras, porque seria bastante interessante entrevistar professores surdos, a fim de averiguar se/como/por que manifestam preconceitos (ou não) contra alunos surdos.

### 1.4.2. Contatos e contextos

Para ingressar tanto no INES quanto na escola estadual, solicitei autorização, a qual me foi concedida sem problemas, no ano de 2013.

Os alunos surdos foram contatados em sala de aula ou em outros espaços escolares, de modo informal, a princípio. Perguntava a eles se desejavam conceder entrevista para pesquisa sobre preconceito e a maioria anuiu ao pedido imediatamente; entretanto, a questão da disponibilidade para chegar mais cedo ao INES fez alguns recusarem ou desistirem do convite, como já exposto.

Os professores de surdos foram sondados informalmente pelos espaços escolares do INES e alguns foram contatados por e-mail. A maioria dos convites foi aceito, mas houve professores que, posteriormente, não puderam participar por motivos vários, dentre eles, a indisponibilidade para estar no instituto em horários que não fossem os de trabalho.

Os professores na EJA foram consultados informalmente na sala dos professores da escola estadual, antes do horário das aulas ou no intervalo entre elas. Todos os convites feitos foram aceitos, não havendo professor algum que não pudesse comparecer, até mesmo porque a maior parte deles aproveitou horários vagos, ou seja, aqueles em que estava na escola, mas não lecionando.

No caso dos professores de surdos e dos próprios surdos, o espaço onde transcorreram as entrevistas foi o próprio INES, exceto P<sub>5</sub>, que foi entrevistada na biblioteca da universidade onde cursava mestrado, por estar em licença para esse fim. As entrevistas ocorreram em salas variadas, sendo todas no segundo andar do prédio principal do instituto, onde se davam, majoritariamente, as aulas dos ensinos fundamental e médio no turno da noite. Esse espaço foi planejado por ocorrerem as entrevistas próximo ao horário das aulas, o que facilitaria a locomoção dos professores e alunos, logo após, para suas respectivas salas de aula. O espaço mostrou-se apropriado, embora tenham ocorrido algumas interrupções por terceiros (alunos e assistentes de alunos) em algumas entrevistas, por motivos variados. É bom lembrar que “a entrevista em contextos sociais está sujeita a várias intercorrências, não é asséptica, não está sob controle total do entrevistador” (SZYMANSKI et al., 2011, p. 76). Daí que intervenções de terceiros estão sujeitas a acontecer, e coube a mim a sensibilidade de saber como retornar à entrevista logo após sua súbita interrupção. Busquei, sempre que era

interrompida, retomar a última questão feita ou sintetizar a última reflexão tecida pelo participante ou por mim mesma. A volta à entrevista tornava-se mais natural.

As entrevistas com os professores na EJA realizaram-se, integralmente, na escola estadual, em espaços diversos como: sala dos professores, sala da coordenação pedagógica e sala de aula (sem alunos). Todos esses espaços mostraram-se apropriados, mas também houve intervenções de terceiros (inspetor de alunos, porteiro, diretora adjunta e professores) que batiam à porta para comunicar ou solicitar algo ao entrevistado.

Nunca estive no colégio estadual antes das entrevistas. Mesmo o contato inicial, a partir do qual tive autorização para efetivar a entrada no campo foi por e-mail escolar com a diretora. Passava pelo colégio com alguma frequência e sabia da ocorrência de aulas no turno da noite, porém, não conhecia nenhum profissional nem nenhum aluno. Ou seja, o campo era realmente novo, diferente do INES. Não sendo conhecida na escola, minha presença foi, imediatamente, percebida tão logo cheguei. Um inspetor de alunos perguntou o que eu desejava na escola, um funcionário perguntou se eu era supervisora de estágio e professores me viam e perguntavam se era professora nova; à exceção dos alunos, que raramente dirigiam-se a mim, apesar de me olharem como alguém estranho àquele lugar, tive que me identificar como pesquisadora para muitos.

No primeiro dia na escola do Estado, fui conduzida pela diretora à sala dos professores e ela mesma me apresentou aos poucos profissionais que estavam presentes naquela noite chuvosa e em período de greve do professorado da rede estadual. Apresentou-me como doutoranda da PUC-Rio e me pediu para explicar-lhes sucintamente a pesquisa. Eu o fiz, mas somente após apresentar-me para além do “doutoranda”. Percebi que pairou no ar que eu estaria em condições de superioridade em relação aos professores, e eu não desejava que eles se sentissem inferiores por motivo algum. Antes de tudo, apresentei-me como professora de jovens e adultos como eles e, depois, esclareci que meus alunos são, propriamente, surdos jovens e adultos. Logo a curiosidade geral estabeleceu-se e mal pude concluir os objetivos e justificativas da pesquisa. Passado o momento de largas indagações, disse que buscava ali professores na EJA que nunca tiveram alunos surdos. Duas professoras logo se identificaram com o perfil e os demais disseram que, apesar de nunca terem ministrado aulas a alunos surdos, não eram professores na EJA, mas no ensino profissionalizante.



Quando o campo de pesquisa não é o local de trabalho, minha presença como pesquisadora foi não só mais notada, como foi, por vezes, destacada pelos integrantes da escola. Eu era o sujeito exterior, estranho, que não fazia parte da rotina da escola, logo, alvo de curiosidade e inúmeras perguntas, principalmente vinculadas à identidade mais ressaltada: “ser professora de surdos”. Tinha cada vez mais certeza de que precisava cativar os professores, se comparar à realidade do INES, onde eu já era conhecida e tinha colegas e, inclusive, amigos.

No instituto de surdos, o desafio era outro: precisava tornar novo o já conhecido, olhar com outros olhos, de um ponto de vista que não podia ser o de professora. Eu não era uma estranha, mas parte do quadro docente, o que fez com que ninguém perguntasse se estava lecionando ou fazendo pesquisa. A pesquisadora era a professora, a professora era a pesquisadora, não havia novidade – para quem me via. O local não me era novo, os professores já eram conhecidos, os alunos – mesmo aqueles para os quais nunca havia dado aulas –, já os tinha visto e, inclusive, com alguns, já havia conversado. Precisava renovar o olhar, para enxergar além das lentes acostumadas a andar por ali como professora, precisava assumir o lugar de pesquisadora, e isso não foi fácil nem se deu automaticamente. Foi necessário algum esforço e, igualmente, algum preparo para adentrar o instituto como pesquisadora, quase num movimento inverso ao que fiz na escola estadual, onde busquei não me fazer perceber, exclusivamente, como agente de pesquisa, a fim de não inibir os professores. Posso afirmar que não é possível despir-me, de um momento para o outro, de identidades já consolidadas, como o “ser professora”. O exercício não era mudar esse fato, mas a minha forma de enxergar o que estava ao meu redor.

Concordo que “o efeito específico que as suas [do entrevistador] características pessoais têm nos sujeitos varia com os sujeitos e com os contextos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 138). Mais do que características pessoais, as acadêmicas e profissionais também surtem efeitos, afinal, o pesquisador fala, muito especificamente, de um lugar sócio-histórico. Não há como se controlarem tais efeitos totalmente; pode-se, contudo, tentar amenizá-los, e foi o que busquei fazer em todas as entrevistas. No INES, enfatizava que não estava ali como professora naquele momento, mas como pesquisadora e que nada do que fosse enunciado seria discutido em sala de aula ou “valeria nota” (no caso dos alunos). Por outro lado, na escola estadual, frisava que era professora de jovens e adultos



como eles, a fim de minimizar um suposto lugar de superioridade como pesquisadora.

Em relação aos participantes surdos, sou professora do instituto onde são alunos e, inclusive, ministrei aulas para duas das entrevistadas. Tal ressalva merece ser feita, pois trouxe implicações para a pesquisa. Os participantes me viam como pesquisadora, mas igualmente como professora da instituição, querendo ou não. Minha posição de professora pode tê-los feito expressar determinados anseios e angústias e, simultaneamente, encobrir outros. Em 2013, atuei até o início do terceiro bimestre<sup>32</sup> no ensino fundamental noturno, tendo alunos no 6º, 7º e 8º ano, o que inclui A<sub>1</sub> e A<sub>2</sub>.

No que se refere aos professores de surdos, tenho contato com todos os entrevistados desde o meu ingresso no instituto, ou seja, são colegas de trabalho e sujeitos de pesquisa. Tal como ocorreu aos alunos surdos, esses professores me viam no lugar de pesquisadora, mas também de professora e colega de trabalho.

No caso dos professores da escola do Estado, não compartilhamos o local de trabalho, mas a profissão, e isso também tem ressonâncias na pesquisa. Houve pressupostos de que eles partiam para me conceder as entrevistas, e isso me facilitou e dificultou, simultaneamente, o trabalho. Facilitou, por falarmos uma mesma linguagem profissional, compreendermos a realidade do “chão” da escola, inferirmos certas reflexões, inclinações, posicionamentos, etc. Dificultou, porque, em alguns momentos, o fato de também ser professora pode tê-los feito acreditar que não necessitavam esclarecer tantas coisas por considerarem-nas óbvias. Outro agravante é que não só me viam como pesquisadora, mas como uma professora de um conhecido instituto de surdos; provavelmente, isso gerou o receio de estarem falando algo equivocado sobre a surdez, tanto que, constantemente, solicitavam que eu confirmasse se estavam ou não “corretos”, quando, na verdade, não existe certo ou errado, mas modos de ver.

---

<sup>32</sup> Em meados de agosto de 2013, afastei-me do exercício do cargo efetivo para concluir o curso de doutorado, o que é previsto no artigo 96 da Lei nº 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Uma professora substituta, imediatamente após a minha saída, concluiu o ano letivo com as minhas turmas.

### 1.4.3. Registro das trocas dialógicas

No que se refere às entrevistas com os 10 professores, é preciso explicitar uma observação que fiz desde as entrevistas-piloto: o professor que trabalha com alunos surdos costuma expressar-se, mesmo que em língua portuguesa, valendo-se de expressões faciais e corporais com mais frequência que o professor que nunca teve alunos surdos. Além disso, é comum o professor de surdos usar a Libras em vários momentos, seja simultaneamente à língua oral, seja isoladamente.

Nesse contexto, a *videogravação* mostrava-se mais rica e densa do que a *audiogravação* já nas entrevistas-piloto. Tudo podia estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala (DEMO, 2001). Contudo, ao planejar as entrevistas, optei por permitir que cada professor de surdos, livremente, escolhesse com que tipo de registro se sentia menos tolhido e mais à vontade, mesmo sabendo que tal poderia gerar transcrições mais detalhadas que outras, o que não quer dizer prejuízo na comparação e contraste entre elas. Após ser questionado sobre sua preferência em relação ao registro, se o professor se mostrasse indiferente, era feito o registro redundante, isto é, com vídeo e audiogravação, e a transcrição era produzida a partir do mais denso. Concorda-se que “quando os sujeitos gesticulam ou fazem sinais com as mãos, estes indícios não verbais têm de ser traduzidos em linguagem verbal, para que possam ser impressos quando se passa a entrevista do gravador para o papel” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 139). Daí que, quando a entrevista não era gravada por filmagem, procedeu-se, no decorrer dela, à anotação, em *diário de campo*, de detalhes não verbais, para que não se perdessem quando chegasse a etapa da transcrição.

Dentre os *professores de alunos surdos*, três concordaram tão-somente com a audiogravação, alegando, entre outros motivos, a timidez perante a câmera filmadora. Portanto, apenas duas professoras desse perfil concederam permissão para a videogravação e autorizaram ainda a audiogravação simultaneamente, tornando as transcrições de suas entrevistas mais enriquecidas com pormenores. Dentre os *professores na EJA que nunca tiveram alunos surdos*, o registro foi feito por audiogravação, porque, já na entrevista-piloto, observei que a videogravação não traria vantagens mais significativas ou semelhantes aos

professores de surdos. Pelo exposto, a audiogravação, entre os 10 professores, foi o tipo de registro da informação viva mais utilizado.

Queiroz (1991) argumenta que a “técnica do gravador” colhe o explícito no discurso do informante e abre portas para o implícito, seja subjetivo, inconsciente ou arquetipal. Tanto a câmera filmadora quanto o gravador possibilitaram o registro da informação viva e, assim, enriqueceram a coleta.

Além desses instrumentos, o *diário de campo* foi importante como registro através da escrita. Nele, anotavam-se dados referentes à etapa pré-entrevista (aproximação ao informante, convite, preparação pessoal para o momento, local, data e horário combinado, etc.), durante a entrevista (falas em voz baixa, ênfases no discurso, hesitações, titubeios, gestos, expressões faciais e corporais, etc.) e pós-entrevista (o que foi comunicado após o desfecho, impressões espontâneas sobre a entrevista – do entrevistado, do intérprete e minhas –, contatos posteriores – em encontros eventuais, por e-mail ou por SMS –, etc.).

Concluído o momento das entrevistas, antecedido pela elaboração dos roteiros, o terceiro momento é o da transposição do que foi relatado – do gravador ou câmera filmadora para o computador, transformando-se em texto escrito. Isso tem duas finalidades: permitir um manuseio mais fácil de todo o material nas consultas e permitir uma conservação mais longa e eficiente do documento (QUEIROZ, 1991). Compreende-se por *transcrição* a reprodução, em um segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique.

No que diz respeito à transcrição das entrevistas com os professores, foi integral com respeito às normas ortográficas vigentes e tratamento das falas como citações diretas dos autores. A *transcrição integral* forneceu farto material de construção de dados na fase de análise e interpretação. A *conferência de fidedignidade* (DUARTE, 2004) foi realizada com zelo, mais de uma vez, a fim de que não houvesse desvios, omissões, erros, etc. que comprometessem a pesquisa. Com as entrevistas transcritas, conferiu-se cada gravação confrontando com cada palavra registrada, tendo o cuidado para que não houvesse discrepâncias. Tal propiciou um momento importante na pesquisa: a reescuta do que fora enunciado e a revivência daquele instante de encontro com o(s) outro(s).

Quanto às entrevistas com alunos surdos, a *videogravação* e o *diário de campo* foram os tipos de registro que se mostraram mais adequados à situação de

pesquisa. A videogravação buscou aliar a fala dos sujeitos utentes de língua de sinais com a *interpretação consecutiva* realizada pelo profissional intérprete.

O documento escrito a partir da gravação em vídeo foi produzido pelo mesmo profissional que atuou nas entrevistas (TI<sub>LS/LP</sub>)<sup>33</sup>, agora atuando como tradutor. É preciso esclarecer que a atuação do intérprete e a do tradutor são diferentes. *Interpretar* consiste na tarefa de verter de uma língua para outra nas relações interpessoais, atuando no breve tempo entre o ato de enunciar e o ato de tornar acessível ao outro aquilo que fora enunciado. *Traduzir* relaciona-se à tarefa de versar de uma língua para outra trabalhando com textos escritos. Ou seja, o intérprete trabalha nas relações face a face e toma decisões rápidas, sem ter tempo para consultas ou reflexões densas, enquanto o tradutor dispõe de tempo para refletir sobre os termos utilizados e os sentidos desejados (PAGURA, 2003).

A primeira fase do trabalho de TI<sub>LS/LP</sub> foi ler o roteiro, que lhe foi entregue com relativa antecedência; a segunda, interpretar (Libras/português) no decorrer das cinco entrevistas; a terceira, elaborar a *tradução*<sup>34</sup> (com as mudanças impostas pelas diferenças entre as línguas) da Libras para a língua portuguesa escrita, respeitando as normas ortográficas vigentes do português e tratando as falas como citações diretas dos autores.

TI<sub>LS/LP</sub> teve um trabalho complexo, por não se ater ao que fora falado oralmente em português, isto é, não se ateve à minha fala oral e à dele na situação da entrevista. Esse profissional concentrou-se, para realizar as traduções, no que fora falado em língua de sinais, ou seja, no enunciado do aluno surdo e na própria interpretação que fazia do que eu falava, na condição de intérprete. Tratou-se de uma tradução com ajustes, uma vez que o profissional esclareceu algumas questões e opções tradutórias e ainda explicou partes da gramática da Libras, recorrendo, em algumas vezes, à escrita dos sinais (*SignWriting*<sup>35</sup>).

<sup>33</sup> Optou-se por preservar a identidade do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa que atuou nesta pesquisa e, por isso, seu nome próprio não é mencionado em momento algum. Sempre que houver referência a ele, será usada a sigla TI<sub>LS/LP</sub>.

<sup>34</sup> Diz-se “tradução” e não “transcrição”, uma vez que o profissional traduziu de uma língua para outra, línguas essas de modalidades diferentes – da Libras, de modalidade visuo-espacial, para o português, de modalidade oral-auditiva.

<sup>35</sup> A coreógrafa Valerie Sutton, em 1974, criou um sistema para escrever os movimentos das danças (*DanceWriting*), o que interessou a pesquisadores da Universidade de Copenhague, porque parecia possível valer-se desse sistema para escrever os sinais. Foi pedido à Sutton que registrasse a língua de sinais. Ela inicia o trabalho com pessoas surdas e cria o *SignWriting*, que permite o registro de quaisquer línguas de sinais, sem haver necessidade de se passar pela tradução da língua oral. Isso propicia aos surdos a possibilidade de registrar por escrito o que desejarem,

TI<sub>LS/LP</sub> acredita que transcrever os trechos das falas em língua de sinais, traduzindo-os para a modalidade escrita da língua portuguesa, apoiando-se no vídeo *sem áudio*, trouxe a possibilidade de uma análise mais detalhada do discurso sinalizado. E essa não é uma qualidade de informação possível ao discurso ao vivo e em tempo real, sendo justamente por isso que TI<sub>LS/LP</sub> optou por construir uma tradução transcrita com base no vídeo *sem áudio*. Para ele, esse era um modo de gerar salvaguarda daquilo que fora respondido em relação ao que realmente tinha sido perguntado na relação traçada em Libras.

Nesse processo, TI<sub>LS/LP</sub> sabia que estava revendo, aperfeiçoando e expondo algumas fragilidades e equívocos das suas primeiras escolhas feitas no instante da entrevista. Todavia, sabia também que deixaria mais clara a fala dos entrevistados, assim como justificaria aparentes desvios ou orientações de respostas feitas na maneira de elaborar a pergunta. Essa escolha expôs uma maior fidelidade às estruturas dispostas nos relatos. TI<sub>LS/LP</sub> revelou estar comprometido com a pesquisa e interessado em revisar e aperfeiçoar seu próprio trabalho, sem receio de ser avaliado, uma vez que pôde rever, com serenidade e crítica, o que interpretara no dia da entrevista em um momento posterior, sem o “calor” do instante.

A tradução das entrevistas em Libras forneceu amplo material de construção de dados. A conferência de fidedignidade foi realizada mais de uma vez, visto que a pesquisadora fala e compreende a língua de sinais. De posse das entrevistas traduzidas, conferiu-se trecho a trecho, com a devida cautela para que não houvesse discrepâncias, respeitando, assim, o que fora enunciado pelos sujeitos da pesquisa.

---

valendo-se de sua primeira língua. Segundo a pesquisadora e professora surda Marianne Rossi Stumpf, “a escrita de sinais está para nós, surdos, como uma habilidade que pode nos dar muito poder de construção e desenvolvimento de nossa cultura” (STUMPF, 2009, p. 63). Porém, pode-se observar que muitos alunos surdos, em idade escolar, ainda não conhecem a escrita de sinais. Acredito ser possível e desejável uma alfabetização também em *SignWriting*, pois seria “uma interessante forma de resistência à medida que, para concretizá-la, um conjunto de novas práticas disciplinares seriam necessárias: desde a formação de profissionais até a versão de materiais, hoje em português, para essa língua” (SOUZA, 2009, p. 142). Com isso, não digo que a língua portuguesa escrita deva ser eliminada do currículo dos alunos surdos brasileiros. Quero dizer que eles devem ter *também* uma alfabetização em *SignWriting*, para que possam registrar o que quiserem em sua L1, tal como um aluno não surdo brasileiro pode escrever em português se o quiser, porque foi, um dia, alfabetizado.

#### 1.4.4. A presença do intérprete

Merece ser mais destacada a presença do intérprete nas entrevistas com os alunos surdos. Ele atuou profissionalmente na entrevista-piloto e nas subsequentes e traduziu para o português escrito todas as entrevistas. Sua presença foi necessária dada a sua proficiência nas duas línguas: Libras e português. Ademais, eu tinha que lidar com o registro escrito, anotando informações que julgava relevantes no/sobre o ato da entrevista. Sendo a Libras uma língua de modalidade visuo-espacial, a fala do entrevistado poderia ser perdida caso eu fizesse anotações ao mesmo tempo em que ele falava, sem a presença de um intérprete. Não podia desconsiderar a fala do sujeito surdo em momento algum nem podia abolir o registro escrito em português, pois “várias percepções, impressões e sentimentos perpassam o pesquisador durante a entrevista” (SZYMANSKI et al., 2011, p. 76).

A seleção de T<sub>LS/LP</sub> deu-se por afinidade e bom relacionamento pessoal no espaço do INES, onde trabalha como tradutor e intérprete, tendo sido aprovado no primeiro concurso público de provas e títulos para o cargo (em 2012). De mais a mais, conversando informalmente com ele, constatei que possui certificação do Prolibras<sup>36</sup> (possui os dois: proficiência na tradução e interpretação de Libras/português/Libras e proficiência no uso e no ensino de Libras), boa formação acadêmica (é licenciado e cursava, à época, uma especialização em Libras), está inserido na comunidade surda, examina criticamente a prática dos tradutores e intérpretes e demonstrou interesse em participar da pesquisa. Não é um CODA<sup>37</sup>, mas um ouvinte filho de pais ouvintes, sem haver pessoas surdas na sua família.

Finalizadas as entrevistas e suas traduções, solicitei que T<sub>LS/LP</sub> respondesse um *questionário* sobre sua trajetória acadêmica, pessoal e profissional, a fim de

---

<sup>36</sup> O Prolibras é a certificação de Proficiência na Libras. Trata-se de um exame que, desde 2013 (em sua sexta edição), é organizado pelo INES em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina. Pode certificar o candidato em até dois perfis: proficiência no uso e no ensino da Libras, para atuar no ensino da língua de sinais, e proficiência em tradução e interpretação da Libras/língua portuguesa/Libras, para realizar a interpretação da língua de sinais para o português e vice-versa.

<sup>37</sup> Os CODAs (*Children of Deaf Adults*) são filhos ouvintes de pais surdos. Segundo Quadros & Massutti (2007, p. 246), “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 linguísticas 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.”

que eu pudesse organizar e descrever melhor sua presença na pesquisa de modo formal.<sup>38</sup>

Trabalha como intérprete e tradutor há oito anos profissionalmente, tendo começado a interpretar voluntariamente em um espaço religioso protestante onde iniciara, na infância, o curso de Libras. Sua experiência inicial na igreja é semelhante à de muitos intérpretes:

A maioria dos intérpretes aprendeu ou desenvolveu sua fluência em Libras em espaços religiosos (que por sua necessidade de propiciar acesso à doutrina à comunidade surda, capacitam e acolhem fiéis usuários ou interessados na língua de sinais). Assim, os grupos religiosos têm-se apresentado no decorrer das últimas décadas como comunidades solidárias à condição bilíngue dos surdos, e nelas pessoas que se interessam pela língua de sinais (ou por terem parentes surdos, ou amigos, ou mesmo por afinidade) ampliam seus conhecimentos e são convidadas a mediar situações mais ou menos formais entre surdos e ouvintes. (LACERDA, 2010, p. 137)

Não foi possível agir como se  $TI_{LS/LP}$  não estivesse presente, o que se evidenciou quando, por exemplo, eu ora me dirigia diretamente ao entrevistado, ora me dirigia indiretamente a ele – passando pela pessoa física do intérprete. Em vários momentos, foi usada a terceira pessoa do singular “ele/a”, em vez de “você”, como, por exemplo, no início da entrevista com A<sub>1</sub>: “o que significa ser surda para ela?”. Isso foi inesperado e observado já nessa primeira entrevista – o mesmo ocorreu nas subsequentes. Era visível a minha perturbação com o uso alternado e inconsciente do pronome pessoal do caso reto “ela” e do pronome de tratamento “você”. Tal foi percebido, conscientemente, por mim no decorrer da entrevista e sempre após tê-lo falado, ou seja, não conseguia controlar ou prever o uso desse ou daquele pronome. Houve momentos de alternância como: “alguém já riu, ficou curioso ou tentou se comunicar com você, demonstrou sentir pena ou a desprezou por ela estar usando Libras?”. Houve ainda momentos em que o pronome de tratamento prevaleceu: “você já sofreu alguma agressão na escola?”.

Essa alternância pronominal pode também ser devida à localização espacial de  $TI_{LS/LP}$  no momento das entrevistas. Pela videogravação, é possível notar que, quanto mais eu estivesse de frente para o entrevistado, menos me dirigia a ele em terceira pessoa do singular. Como esse tipo de situação não foi prevista, em umas entrevistas, há uso do pronome reto e, em outras, do de tratamento.

<sup>38</sup> Não é necessário explicitar que perguntas lhe foram feitas, pois elas podem ser inferidas facilmente. Assim, o texto fica mais fluido. Ademais, o questionário fornecido a  $TI_{LS/LP}$  não é procedimento metodológico central nesta pesquisa, mas visou tão-somente esclarecer seu percurso acadêmico, pessoal e profissional, além de sua opinião sobre a própria atuação na pesquisa.



Com isso, pretende-se mostrar que o intérprete de Libras não é invisível ou despercebido pelo falante e tal não podia ser diferente em uma situação que nos deixou tão próximos espacialmente, como no contexto das entrevistas. Ademais, sua participação não foi – nem tinha como ser – isenta nem neutra. Sendo ele um ser humano expressivo, posicionava-se, fazia esclarecimentos que julgava necessários, detalhava mais as questões quando cria ser conveniente, etc., o que não foi maléfico à pesquisa, visto que não desvirtuou totalmente o que estava sendo mencionado pelas partes envolvidas. Afinal, ele não devia persuadir nem ser tendencioso. Sua função era mediar o diálogo. Sander (2010, p. 131) confessa um perigo na atuação do profissional da interpretação: “é muito fácil para nós intérpretes puxarmos o discurso (quer seja de surdos ou de ouvintes), mais para um lado ou para outro. E agora vem o pior, ninguém fica sabendo, a não ser um colega intérprete”.

O profissional intérprete deve ser afetado e mobilizado a estar no processo interativo. A presença desse mediador produz um sentido outro, pois não é indiferente e, por conseguinte, interferirá, em grau maior ou menor, na pesquisa. Deve ser ponderada a amplitude dessa interferência. Por intermédio da videogravação como método para registro das entrevistas com os alunos surdos, foi possível comparar e avaliar os sentidos, posteriormente. A confiança no/do intérprete foi, cotidianamente, negociada e construída nessa relação.

Um exemplo de intervenção de TILS/LP ocorre quando questiono à A<sub>1</sub>: “ela tem que enfrentar a vida com muita coragem?”. Em língua de sinais, é interpretado: “na vida, o ouvinte pode ser preguiçoso, mas o surdo não, tem que ser corajoso?”. Observa-se que o profissional busca explicar mais a pergunta elaborada por mim, porém, é possível notar que dizer que o ouvinte pode ter preguiça, além de ser um preconceito, não se mostra um acréscimo tão necessário para que a pergunta seja compreendida pela entrevistada. Nesse caso, pode-se perceber um duplo preconceito expresso pelo profissional: contra o ouvinte, que é mostrado como preguiçoso; e contra o sujeito surdo, já que TILS/LP julga ser preciso, naquele momento, detalhar mais a pergunta para que seja, de fato, compreendida, o que revela uma baixa expectativa de um possível entendimento do entrevistado perante o mencionado. Pode ter ocorrido ainda um discurso de adesão à comunidade surda, ao se criar um clima de pertencimento a esse grupo valendo-se do estereótipo do outro grupo, o dos ouvintes. Admito que as



intervenções do profissional não foram, contudo, prejudiciais à pesquisa, pois foram pontuais e não incidiram sobre tópicos centrais.

#### 1.4.5. Exotopia

A perspectiva sócio-histórica pressupõe que o processo dialógico da etapa das entrevistas foi caracterizado pela ênfase na compreensão. Para construção dos dados, vali-me da descrição e da explicação do fenômeno em estudo, buscando possíveis relações do que fora investigado em uma integração do individual com o social (FREITAS, 2007a). A etapa da análise consiste, por conseguinte, em mostrar meu ângulo de visão em relação ao enunciado nas entrevistas e fornecer algo novo ao que está dado/posto. É o lugar com base no qual vejo, tratando-se de mais um elo na cadeia discursiva. Adentro o palco, munida de uma ótica que me é particular – por isso, não se repete –, para me encontrar com o que já foi falado. É a etapa de interpretação, descrição, comentário, com compreensão ativa.

A exotopia bakhtiniana (BAKHTIN, 2011) é a retomada, no presente, do texto, que é uma apropriação do passado, que não morreu: “essa volta ao seu lugar é indispensável ao pesquisador, pois, se ela não acontecer, este se detém apenas no aspecto da identificação” (FREITAS, 2007a, p. 35). Também é importante deixar “o material assentar”, “distanciar-se dos detalhes do trabalho de campo e ter assim a oportunidade de perspectivar as relações entre os assuntos” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 220). Apoiando-me nessas orientações, retornei ao meu lugar após algum tempo e tive condições de dar forma e acabamento ao que vi e ouvi. Consiste no (re)construir(-me) e (res)significar(-me) o que se/me passou. É a sensação de dar um novo passo, mas não falando a primeira ou última palavra.

No decorrer das leituras das transcrições ou traduções das entrevistas, fui desenvolvendo *categorias de codificação*, isto é, palavras, expressões e frases que representam os tópicos e se sobressaem nas informações coletadas (BOGDAN & BIKLEN, 1994), como será evidenciado nos capítulos posteriores. Tal codificação foi realizada com o auxílio do *software* ATLAS.ti<sup>39</sup>, que se trata de um conjunto de instrumentos tecnológicos que visa auxiliar o trabalho de pesquisadores na

---

<sup>39</sup> Adquiri, em agosto de 2013, a licença de estudante para uso do ATLAS.ti. Tal é pessoal e não pode ser instalada ou usada em uma estação de trabalho detida ou controlada por uma instituição ou organização. Não pode ser usada em qualquer tipo de contexto comercial ou contexto fora da aprendizagem acadêmica pessoal do licenciado.

análise de textos verbais e não verbais. Com essa ferramenta, a análise foi otimizada quantificando-se ou localizando-se, quando necessário, trechos específicos dos relatos, citações, palavras-chave, etc.; organizando-se as categorias codificadas; cruzando-se conceitos e extraindo-se uma gama maior de informações das 15 entrevistas feitas. A análise não é construída por si só, tampouco é produzida pelo ATLAS.ti, que é uma ferramenta que auxilia o trabalho de pesquisa, mas a criação de categorias e a reflexão sobre elas dependem do pesquisador.

Parto do pressuposto de que haverá, futuramente, devolução da pesquisa aos entrevistados. A possibilidade de (re)encontrarem-se com o que disseram pode fazê-los pensar mais uma vez no tema e ressignificarem-se, o que colabora para a compreensão (e desconstrução) dos preconceitos. Para Bakhtin (2010, p. 137, grifo do autor), “compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”. Essas contrapalavras dos participantes, como respostas à tese, também far-me-ão pensar mais uma vez na problemática e me ressignificar. Daí que o título do quarto capítulo contenha o advérbio “quase”, indicando que, mesmo ao fim da tese, não se pode tecer as considerações definitivas. Considerando que haverá devolução da pesquisa aos seus sujeitos com reencontros e ressignificações, é prudente apostar que muito ainda poderá ser construído.

## 2 Experiências de alunos surdos com o preconceito

“O que eles chamam de nossos defeitos é o que nós temos de diferente deles. Cultivemo-los, pois, com o maior carinho – esses nossos benditos defeitos.”<sup>40</sup>

Com base no relato das pessoas surdas entrevistadas, o capítulo visa refletir sobre como o aluno surdo percebe e avalia o preconceito contra si e no seio do próprio grupo, que experiência tem e se/como reage a ele. Para tanto, objetiva analisar como esse estudante percebe(-se) e avalia(-se) (n)esse processo.

O roteiro de entrevista com alunos surdos (ver Apêndice A) propiciou um rico material para análise, tendo ao todo 33 questionamentos para suscitar trocas dialógicas. Contudo, alguns não diziam respeito diretamente ao preconceito, almejaram cercar o assunto e preparar o entrevistado para questões subsequentes, criando o “clima” e desdobrando o tema aos poucos, com alguma intimidade: “o discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 306). Desse modo, a entrevista – troca dialógica – foi concebida como um momento em que houve confiança do participante na pesquisadora e, portanto, cabe também o respeito ao que me disse.

Primeiramente, traço o perfil dos alunos e, em seguida, adentro a análise das entrevistas, descrevendo e comentando como os cinco adultos surdos percebem, avaliam e reagem o/ao preconceito. O capítulo traz estas discussões:

- ✓ percepção do preconceito contra a surdez;
- ✓ percepção do preconceito contra a Libras;
- ✓ percepção do fenômeno nas escolas anteriores e na escola atual;
- ✓ percepção de preconceitos entre os próprios alunos surdos;
- ✓ reação ao preconceito;
- ✓ avaliação da situação atual do problema.

---

<sup>40</sup> QUINTANA, 2005, p. 250.

## 2.1. Perfil dos alunos surdos

Aluno surdo	Sexo	Idade	Surdez congênita	Ano escolar	Tempo no INES	Trabalho
A <sub>1</sub>	F	24	Não	7º ano	2 anos	Sim
A <sub>2</sub>	F	32	Não	7º ano	1 ano	Sim
A <sub>3</sub>	F	24	Não	1ª série	13 anos	Não
A <sub>4</sub>	M	24	Sim	2ª série	7 anos	Sim
A <sub>5</sub>	M	36	Sim	2ª série	2 anos	Sim

Quadro 3: caracterização dos alunos surdos

Antes de qualquer reflexão, é preciso esclarecer que trabalhei com autodeclarações, ou seja, com o que os entrevistados declararam sobre si. Confiei no que disseram sem ir buscar “provas” sobre o que foi mencionado.

A conceituação da surdez está fortemente ancorada no paradigma médico, ainda hegemônico, do qual é difícil libertar-se impunemente, dado seu peso histórico. Nesse contexto, a surdez poderia *congênita* ou *adquirida*. A primeira pode ter as seguintes causas: “víruses maternas (rubéola, sarampo), doenças tóxicas da gestante (sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose), ingestão de medicamentos ototóxicos (que lesam o nervo auditivo) durante a gravidez” (CARVALHO, 2010, p. 89). Já a surdez adquirida pode ter diferentes etiologias como “predisposição genética (otosclerose), por meningite, ingestão de remédios ototóxicos, exposição a sons impactantes (explosão) e víruses por exemplo” (CARVALHO, 2010, p. 89). A surdez adquirida antes dos quatro anos de idade em média é considerada *pré-lingual* e a que ocorre depois dessa idade, *pós-lingual*. O quadro acima expõe que as três alunas entrevistadas não nasceram surdas, sendo surdas pré-linguais: A<sub>1</sub> revela que se tornou surda aos 11 meses de idade, em razão do uso equivocado de um medicamento; A<sub>2</sub> afirma que se tornou surda aos seis meses de idade e A<sub>3</sub>, aos 11 meses de idade – ambas em consequência da meningite. Já A<sub>4</sub> e A<sub>5</sub> têm surdez congênita. A<sub>4</sub>, de causa não informada ou conhecida; A<sub>5</sub> relata que, ao nascer, faltou oxigênio no momento do parto (normal), porém, não tece mais comentários, pois não cresceu com seus pais biológicos para saber mais detalhes da história, tendo sido adotado por uma professora.

Os cinco alunos, como já se sabe, estavam matriculados no turno da noite da escola de surdos em 2013, ano em que se deram as entrevistas. A<sub>1</sub> e A<sub>2</sub> cursavam o segundo segmento do ensino fundamental, ao passo que os demais estavam no ensino médio. Estamos lidando, portanto, com estudantes surdos passando pelo processo de escolarização tardiamente, visto que a faixa etária varia de 24 a 36 anos de idade. Esse é um dos motivos que permitem que sejam aproximados do público-alvo da EJA. Integram duas realidades escolares carimbadas socialmente pelo estigma da exclusão: o fato de estarem em uma escola específica para alunos surdos e o fato de estudarem entre jovens e adultos no turno da noite. Os relatos das entrevistas confirmam que houve várias interrupções na vida escolar, com consecutivas mudanças de escola, geralmente à busca de uma que melhor atendesse à especificidade linguística do sujeito surdo, seja pela convivência com pares surdos, seja pela presença do profissional intérprete de Libras/português<sup>41</sup>. A matrícula no turno da noite não é, exclusivamente, justificada pelo fato de trabalharem ao longo do dia, mas também pela idade com que chegam ao instituto, após terem interrompido os estudos diversas vezes.

A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub> e A<sub>5</sub> estavam matriculados no instituto de surdos há, no máximo, dois anos, enquanto os outros já se encontravam lá há mais tempo. Isso revela alguns fatores interessantes: por um lado, a matrícula tardia em uma escola para alunos surdos e, por outro, as idas e vindas a essa instituição. A<sub>3</sub> informa que saiu do CAP/INES quando criança, porque sua mãe decidira isso, mas retorna a ele já adulta, por livre vontade. Não estudou, portanto por 13 anos consecutivos lá, mas ingressou no instituto na infância, saiu e retornou depois. A<sub>4</sub> informa que fora matriculado no CAP/INES de 2004 a 2009, porém, mudou de escola devido ao instituto ser distante de sua residência. Retorna em 2013, já adulto, por vontade própria, mesmo com a distância, a qual parece ter perdido seu tamanho ante a relatada necessidade de estar entre pessoas surdas.

A<sub>3</sub> é a única a não trabalhar no ano em que ocorreram as entrevistas. Os demais atuavam como: A<sub>1</sub> e A<sub>4</sub> – auxiliares administrativos; A<sub>2</sub> – auxiliar (não especificou de quê); A<sub>5</sub> – digitalizador. Considerando-se que A<sub>1</sub> e A<sub>2</sub> cursavam o

---

<sup>41</sup> A atuação deste profissional só é prevista, legalmente, a partir do decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e sua profissão só é regulamentada a partir da Lei n.º 12.319 de 1º de setembro de 2010. Todos os alunos adultos entrevistados passaram pelas escolas anteriores à atual experienciando a dura escassez desses profissionais. Antes desses marcos legais, obviamente, havia intérpretes em atuação. Consta que, no Brasil, intérpretes começam a estar presentes em trabalhos religiosos por volta da década de 80 do século XX.

ensino fundamental à época enquanto os demais, o ensino médio, os surdos trabalhadores desempenhavam funções compatíveis com a escolaridade.

A<sub>2</sub> e A<sub>5</sub> moravam na capital do estado do Rio de Janeiro, sendo que a primeira é natural de Vitória (ES). Os demais moravam em municípios da Baixada Fluminense, logo, não residiam próximo ao CAP/INES, que está situado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub> e A<sub>5</sub> são pais de filhos ouvintes e os demais não eram pais até o momento da entrevista. Todos os participantes nasceram em lares de ouvintes, sendo eles próprios os únicos surdos, como sói ocorrer à maioria. Inicialmente, o problema é como a família recebe o bebê surdo, muitas vezes, sem qualquer amparo ou esperança. Os entrevistados foram sujeitos ao estranhamento inicial por parte daqueles que os conceberam. Estranhamento que se prolonga pela vida afora e mais afasta do que aproxima – mesmo no lar. Muitos surdos contam que se sentem isolados em casa pela falta de pessoas com que possam comunicar-se em sua L1. Bernardino (2000) exemplifica: se todos estão assistindo à televisão e surge uma notícia relevante ou se a família está reunida conversando, pode ser que a pessoa surda pergunte o que está ocorrendo e obtenha como resposta “depois eu te falo” e se esquecem de fazê-lo. Segundo a autora, isso não acontece apenas com pais ou irmãos, “vários casais formados por surdos e ouvintes chegam à separação pelo mesmo motivo” (BERNARDINO, 2000, p. 40).

A descoberta da surdez de um filho é um momento difícil para pais ouvintes e pode mudar o rumo da vida deles. Sem nenhuma resistência, projetamos no recém-nascido nossos desejos, projetos, expectativas, dúvidas e fantasmas (LARROSA, 2006). Pode ser mesmo complicado deparar-se com um bebê a quem falta algo que se julga, do ponto de vista ouvinte, ser integrante do corpo perfeito: a audição. Estilhaça-se todo um ideal, rasgam-se planos e sonhos, buscam-se culpados, porém, projetar, no recém-nascido, o que somos ou que quereríamos ser desrespeita sua alteridade (PEREGRINO, 2010). Esse outro que repentinamente surge põe a nu a fragilidade humana, traz à tona que também nós não estamos acabados, que ele não é nem pode ser nosso espelho e que o novo começo, inerente a cada nascimento, faz-se sentir no mundo, devido à capacidade que tem o recém-nascido de iniciar algo novo e de agir (ARENDRT, 2009). Apesar dessa novidade, nosso olhar para esse outro é marcado por juízos antigos que herdamos e repetimos, sem percebermos. Transmitimos um legado aos mais novos, de modo

que tudo lhes parece mais velho que eles próprios, porque é da natureza da condição humana que cada geração se transforma em um mundo antigo (ARENDDT, 2011).

A partir do abismo que se abre entre o projetado e a perturbadora realidade que subitamente aparece, os pais ouvintes chocam-se com o fato irreversível de que o espelho, imaginado e desejado no decorrer da gestação, se quebrou. No fundo, podem continuar a vê-lo como espelho a ser colado, ignorando que “os espelhos partidos têm muito mais luas”, como poetiza Quintana (2005, p. 241).

O nascimento de um bebê surdo provavelmente é um estresse para a família ouvinte, mas, geralmente, ela busca informações e meios de tranquilizar-se, o que pode conduzi-la tanto à intervenção médica, quanto aos adultos surdos (KYLE, 2009). Esse momento é decisivo na vida dos surdos, pois, a depender do encaminhamento da questão, pode haver graves prejuízos linguísticos e subjetivos a esses indivíduos:

Como a língua tem um papel constitutivo da subjetividade, esse cruzamento [de experiências linguísticas com a língua oral e a de sinais] 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 ou for adquirida de maneira mais ou menos descaracterizada, devido à ausência dos interlocutores legítimos para essa aquisição. (GÓES, 2000, p. 41)

Os primeiros informantes que vão orientar a maioria dos pais são, não raro, os médicos, os quais geralmente não vão conduzir a família a adultos surdos para mais esclarecimentos e desenvolvimento da língua de sinais; ao contrário, ocorre mesmo de indicarem a evitação do contato com pessoas surdas, a fim de que o bebê seja privado do convívio com essa língua – considerada um empecilho para a aquisição da língua de modalidade oral-auditiva ou até um estorvo para o futuro aprendizado dessa criança –, ainda que nem todos os profissionais da medicina o façam. Entretanto, a L1 de todos os entrevistados, conforme afirmaram, é a Libras, embora os pais de todos não tivessem fluência nela, à exceção da mãe de A<sub>3</sub>, nem ousassem comunicar-se frequentemente por meio dela. Trata-se de um grave problema com vastas ressonâncias linguístico-sociais:

O não acesso da criança surda à linguagem usada no contexto familiar – linguagem oral da língua portuguesa – acaba levando-a a um significativo atraso de linguagem, por não ter tido acesso a condições realmente necessárias para seu desenvolvimento; como consequência, para o desenvolvimento dos processos que dependem da linguagem – organização de pensamentos, de suas ações, realização de novas aprendizagens, entre outras coisas tão essenciais à vida cotidiana. Por este motivo, torna-se necessário à criança surda o estabelecimento de relações com

surdos e/ou ouvintes fluentes na língua de sinais para que esta venha a ter um desenvolvimento análogo ao de uma criança ouvinte no que se refere ao desenvolvimento de linguagem. (LODI & LUCIANO, 2009, p. 34)

Pode ocorrer de a surdez não ser confirmada logo nos primeiros dias de vida do bebê, ainda que o exame de Emissões Otoacústicas Evocadas – popularmente conhecido como Teste da Orelhinha – seja um direito dele (Lei n.º 12.303 de 02 de agosto de 2010). A condição da surdez pode passar despercebida pelos pais, que podem até notar, no filho, distração excessiva, concentração em algumas situações, sono imperturbável, etc. Alguns podem até achar que há alguma coisa diferente com seu bebê, mas esperam que seja somente “alarme falso” (BERNARDINO, 2000).

Em uma nação da África Central, ao descobrirem que seus filhos são surdos, as mães verificam se os seus antepassados foram enterrados devidamente. Já as mães estadunidenses sentem uma culpa inexplicável ante o nascimento de filhos surdos. Em ambos casos, paira a ideia de castigo divino, de deficiência moral e de culpa insondável, perante o nascimento de um surdo. (LANE, 1992)

Há delicadeza nesse momento em que os pilares que sustentam a vida de grande parte dos pais ouvintes balançam com a chegada de um filho surdo e eles se veem obrigados, repentinamente, a reconstruir suas perspectivas de vida (ANDREIS-WITKOSKI, 2013). É um acontecimento que traz sérias consequências para a comunidade ouvinte, por estar acostumada a um padrão “normalizador” e por não saber da existência de uma comunidade surda (STROBEL, 2013). Por outro lado, o nascimento de um bebê surdo é encarado, geralmente, como uma dádiva quando se dá entre pessoas surdas, que não costumam decepcionar-se ao conceberem filhos surdos e, inclusive, não raro, demonstram preferência por eles.

## **2.2. “É assim: eu fico sem entender, mas as coisas não param, continuam acontecendo”**

Os alunos entrevistados relatam que nem sempre têm certeza do que as pessoas ouvintes estão falando ao seu redor e não têm como saber se ocorrem mais manifestações de preconceito do que as que julgam perceber. Paira, inclusive, certa insegurança. Há dificuldade ou hesitação por parte desses entrevistados para reagir ou responder ao que lhes parece ser preconceito, como é



perceptível, sucintamente, no relato de A<sub>2</sub>: “eu conseguia perceber um pouquinho [do que pessoas ouvintes falavam]. Eu percebia, mas não respondia nada. Não tinha total certeza do que estavam falando”. O entrave entre a língua de sinais e o português oral gera a sensação real de incerteza perante o que acontece ou é dito oralmente à volta da pessoa surda.

Quando expresso oralmente na fala, ainda que de modo explícito, o preconceito pode não ser percebido pelo sujeito surdo, que tende a captar e, inclusive, construir expressões preconceituosas a partir do olhar, semblante, atitudes, gestos do outro, etc.: as pessoas surdas “olham as bocas se movimentando e sabem que, através desses movimentos, as pessoas expressam pensamentos e ideias, mas, mesmo havendo tal percepção, não compreendem esta língua” (QUADROS, 2012, p. 191). A<sub>2</sub> confirma: “nem sempre consigo ler bem os lábios para saber o que realmente estão falando”. Por essa razão, é comum ocorrerem formações imaginárias que levem a pensar que o outro – sujeito ouvinte – está sendo preconceituoso, quando, podemos inferir, nem sempre está.

O preconceito, apesar de não configurar propriamente uma ação, pode ser expresso em palavras, manifestado em atitudes, revelado em olhares. Carrega em si potencialidades. Sendo uma antipatia (ALLPORT, 1962), nem sempre é disfarçado totalmente. Mal visto, sobretudo em tempos que valorizam o politicamente correto, o preconceito faz o jogo de esconde-esconde, escamoteando-se e fantasiando-se de diversas formas. O politicamente correto acredita/tenta tornar a linguagem mais neutra – como se fossem possíveis enunciados sem valor(es) ou fora de contexto –, menos preconceituosa, mais eufemística e menos ofensiva. Trata-se de usos da linguagem que servem para banalizar, denegar, esconder ou olvidar. O politicamente correto é, na verdade, engendrado na tentativa de ocultar facetas que podem ferir diretamente algumas pessoas e dá-se publicamente, ante a possibilidade de advertência, crítica ou reprimenda. No entanto, na intimidade, quase sempre desmorona e pode dar lugar mais claramente ao preconceito, que, nesse espaço, não precisa ser escondido de ninguém. Não se faz necessário, portanto, se policiar, isto é, manter a vigilância (excessiva) sobre o que se fala. O politicamente correto pode mascarar e velar preconceitos vívidos, o que é assaz perigoso, apesar de bastante comum. Em relação aos sujeitos surdos, isso vem à tona com o uso de termos legais como “portador de necessidades educativas especiais”, como se a pessoa portasse (logo,

pode deixar de portar) um impeditivo à suposta normalidade ou como se todos nós não tivéssemos necessidades educativas que (nos) são especiais:

[...] o conceito “necessidades educativas especiais” traz em sua essência o não reconhecimento de que cada um dos grupos colocados neste “saco de gatos” tem particularidades próprias e necessidades específicas, com reivindicações em nível cultural e educacional muito distintas uns dos outros. A educação de menores de rua, índios, imigrantes, surdos, cegos, etc. nada tem em comum entre si, embora todos tenham direito à educação com qualidade. (KELMAN, 2012, p. 57)

Vale lembrar que as palavras são lugares de luta e têm natureza social (BAKHTIN, 2010). Sendo o social o local em que a história é tecida por dentro, o uso politicamente correto de certos termos traz à luz o lugar de que se fala e de onde se constroem sentidos – que nem sempre é o lugar de onde o outro fala e se constrói. Assim, o preconceito fantasiado de eufemismos expande-se na surdina, às escuras, e ganha força, já que quase sempre passa despercebido, seja por estar realmente “bem” escondido, seja por negligência da plateia que “finge não ver”. Quantos de nós não nos deparamos com a seguinte ressalva: “não que eu seja preconceituoso, não sou, mas...”? A sentença por si só já vai trazer, provavelmente, o preconceito, que se quer escondido, após a conjunção adversativa “mas”.

O preconceito contra as pessoas surdas pode ganhar contornos próprios, uma vez que, para o senso comum, além de ser “incorreto” expressar o preconceito contra elas publicamente, é cruel ser preconceituoso com alguém que, não raramente, é alvo de compaixão, dó e piedade. Nessa esfera, geralmente, entram frases com uso de palavras no diminutivo – dando conotação pejorativa, querendo ou não – como “coitadinho, ele é surdinho” ou “é mudinho”. A<sub>2</sub> ratifica que já falaram para ela: “fofinha”, “bonitinha”, dentre outras. Tais expressões, para se referir às pessoas surdas, mostram-nas como dignas de pena e podem vir acompanhadas:

**i. de expressões faciais/corporais e de falas que indicam todo um pesar pelo outro e pelo seu “azar” na vida:**

Eu estava na Tijuca<sup>42</sup> resolvendo uma questão judicial. Estava preenchendo um formulário administrativo e vi que a mulher que estava do outro lado do vidro, desses de atendimento, parecia que estava falando “coitadinha dela, né? Uma pessoa tão boa, mas é surda”. Eu percebi aquilo, estranhei e chamei a mulher para perguntar o que ela tinha dito. Como não íamos conseguir nos comunicar de outro jeito, escrevemos em um papel. E ela escreveu isso no papel, aí eu perguntei “essa

<sup>42</sup> A Tijuca é um bairro de classe média, localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro (RJ).

palavra, o que significa? É ‘coitada’? Nossa!”. Eu não gosto disso, o que será que ela pensa sobre o surdo? Será que ela acha que o surdo não tem experiências? “Deixei para lá”, continuei o que eu tinha que fazer e fui embora. Já me acostumei com isso. Ajo com indiferença, mas me incomoda. (A<sub>2</sub>)

No relato de A<sub>2</sub>, vários aspectos chamam a atenção. Primeiramente, ela deduz o que a atendente pode ter falado e, em seguida, tem a confirmação de que, de fato, tinha sido considerada uma “coitada”. Há manifestação de preconceito na fala e escrita da funcionária que estigmatizou a pessoa surda como inferior. Precisamos verificar o modo como se diz, e não apenas o que é enunciado: o uso da conjunção adversativa “mas” na oração “uma pessoa tão boa, *mas* é surda” indica que ser boa e surda não se somariam, parecendo contrapor-se, como se o fato de ser uma pessoa boa impedisse o fato de ser surda ou vice-versa. Outra manifestação de preconceito ocorre, mas não se trata de uma antipatia com A<sub>2</sub>. Trata-se de uma inclinação – irrefletida e automática – a julgá-la, mediante a constatação acrítica da incompatibilidade entre ser boa e surda. O questionamento da aluna a si própria – sobre o que a atendente devia pensar sobre pessoas surdas e se pensava que não têm experiências de vida – mostra a formação imaginária do que o outro pode estar pensando. Provavelmente, isso é construído tomando-se por base o semblante daquele com quem se dialoga ou tenta dialogar. Segundo Fernandes (1990, p. 38), “a privação de um dos sentidos devido à existência de uma inter-relação funcional tem como consequência uma interferência direta no mecanismo perceptual”. Contudo, não é exclusividade dos sujeitos surdos a imaginação de pensamentos alheios. Também os ouvintes o fazem.

**ii. do falar mal/ “pelos costas”, do olhar de estranhamento ou do silêncio que menospreza o outro:**

Também há coisas negativas, porque as pessoas nos desprezam, falam mal, falam “escondido”, acontecem muitas coisas. Olham de maneira estranha! Isso é uma coisa negativa e me assusta um pouco, porque eu me pergunto: “o que aconteceu? Por que será que estão me olhando?”. É uma falta de sensibilidade da parte delas! E também quando os ouvintes veem as coisas dos surdos e deixam de lado, isso é muito difícil! Muita gente não fala nada. Quantos ouvintes não falam nada? Olham e perguntam meio assustados: “esse é seu filho? Ele é surdo?”. E não falam nada, porque pensam que ser ouvinte é positivo, é mais fácil, e ser surdo, negativo, coisa para ficar assustado, negativo mesmo! Ninguém fala nada, porque tem dúvida. (A<sub>5</sub>)

Do relato de A<sub>5</sub>, é possível constatar a percepção de que as pessoas ouvintes desprezam as surdas, falam mal delas ou falam “escondido”, que pode significar:

fofocar, falar na ausência de outrem ou sem que notem, dissimular a fala, tapar a boca para que não ocorra leitura labial<sup>43</sup>, etc. Há uma percepção negativa e assustadora do olhar de estranhamento dos ouvintes em relação aos sujeitos surdos, o que leva A<sub>5</sub> a ficar perguntando a si próprio o que pode ter ocorrido e o porquê de estarem olhando para ele. Ele avalia o estranhamento dos ouvintes como uma “falta de sensibilidade” da parte deles e exemplifica que ignoram ou negligenciam as questões da surdez se omitindo. Ou perguntam, assustados, aos pais se o surdo é filho deles. A<sub>5</sub> conclui que o ouvinte não faz comentários em relação à resposta positiva dos pais, porque ser uma pessoa surda deve ser algo negativo, algo “para ficar assustado, negativo mesmo”, aos olhos da sociedade. O entrevistado parece já ter refletido sobre o assunto, talvez em razão de variadas vivências da mesma situação. O comentário final – ninguém fala nada ante a constatação de estar perante um filho surdo de pais ouvintes – mostra que observa o desconhecimento dos ouvintes em relação à surdez.

É complexo o que se passa com aquele a quem a língua hegemônica não atinge e que, por vezes, tem que imaginar o que pode estar sendo falado à sua volta, construindo sentidos por conta própria e tentando compreender, por exemplo, o que significam os olhares que recebe, bem como as falas das bocas cujos sons emitidos não lhe chegam. A<sub>5</sub>, em um longo relato, explicita o problema:

Um exemplo que posso dar de uma coisa que foi extremamente negativa – foi negativa com força – foi o que aconteceu em uma reunião [de trabalho]. Estávamos eu e muitos outros funcionários sentados em uma mesa bem grande, e eu estava sentado de um lado da mesa que ficava de frente para o chefe. Todos que estavam ali comigo eram funcionários como eu, de mesmo escalão. E aí, o que aconteceu? Eu estava lá olhando, prestando atenção na reunião, e algumas pessoas estavam sentadas mais perto do chefe e eu, mais longe. E, de repente, percebi que ele fixou o olhar em mim algumas vezes, mas nada de mais [nesse olhar]. Ele estava sério e as pessoas quietas, submissas a ele, que era o chefe. Mas, no todo, só ele me olhou, ninguém mais prestou atenção que eu estava ali. Eu reparei: não tive a atenção de ninguém. Também não havia intérprete. Percebi – porque dava para ver, e os surdos têm um campo visual mais aberto, e eu percebi mesmo – aquele tipo de olhar do chefe e o olhar de mais ninguém. Mas tinha que respeitar, ele é o chefe, né? Há uma hierarquia: ele está por cima e eu, por baixo. Paciência! Eu via que ele

<sup>43</sup> A leitura labial ou orofacial consiste na habilidade de ler os lábios e expressões faciais intuindo o que pode estar sendo dito na língua oral. Para Sacks (1998, p. 15), o termo “leitura labial” é inadequado para designar “a complexa arte de observação, inferência e adivinhação inspirada dessa tarefa”. Nem toda pessoa surda consegue fazê-la. Não se trata de habilidade inata: “todos os estudos referentes à leitura labial estão vinculados aos treinamentos fono-articulatórios e é nesse sentido que poderíamos afirmar que não se trata de uma habilidade natural de linguagem, como é a habilidade para o desenvolvimento da língua de sinais, por exemplo” (GESSER, 2009, p. 60-61).

reclamava “muito isso! Muito aquilo!”, e todo mundo lá balançando a cabeça para frente e para trás, só concordando, quietos. E ele falando e falando muito. Acho que falando de atraso, falta, essas coisas. Não conseguia ver o que a boca dele falava por de trás do bigode grande que ele tinha, mas olhava. E, por dentro, ficava imaginando: “ele pode estar falando de falta, de advertência...”, essas coisas, não sei. Só fiquei pensando, de qualquer jeito, o que ele podia estar falando. E não falou nada, era uma bronca. O que eu iria fazer? Dar uma bronca nele também? É uma situação pesada, dura! Nessa reunião, estava, assim, todo mundo quieto. Por fim, as pessoas fizeram perguntas. Deixei eles, que são ouvintes, perguntarem. Percebi que ele estava bravo, por causa da expressão, e também que não combinava [com a situação] fazer perguntas. Fingi que estava entendendo, fiquei balançando a cabeça também. Então, era melhor não me prejudicar, cruzar os braços e balançar a cabeça. Percebi que outros ali ficaram quietos, e como eu tinha o mesmo cargo que eles, resolvi imitar e fiquei quieto também. E também acontecem, no trabalho, essas coisas frequentes de chamarem para uma reunião – não como essa que todos se sentam e é longa –, mas do tipo rápido, que a gente vai para um outro lugar e fica em pé mesmo. Isso acontece muitas vezes no trabalho. Porém, as reuniões começam, as pessoas falam, terminam, e eu entendi muito pouco. Fico me perguntando: “o quê? O quê? O quê?”. São todos ouvintes, mas não há um intérprete. Como eu vou saber o que está acontecendo? É assim: eu fico sem entender, mas as coisas não param, continuam acontecendo. É sempre, sempre, sempre assim, já faz cinco anos que é assim. E o que eu vou fazer? Não sei. [...] Também, às vezes, quando pergunto alguma coisa a alguém, porque não entendi ou não vi, me explicam de qualquer jeito. Nunca é a mesma coisa entre o que foi dito e o que me dizem. Não sei se eles tiram [informação] ou se não entenderam bem, não sei, mas é estranho, menor, reduzido. Se a explicação fosse a mesma, eu teria entendimento, acompanharia melhor, mas não é assim. É difícil, é sempre um resumo! (A<sub>5</sub>)

A<sub>5</sub> está hierarquicamente em igualdade com seus parceiros de trabalho; porém, a comunicação é truncada e sofrida e requer dele uma atenção demasiada a tudo que se passa, na tentativa de captar/compreender o que está sendo falado pelo chefe na reunião. Tal fato o põe em desigualdade, se comparado aos seus colegas que não são surdos. Ele não estava sequer próximo ao patrão, que, para complicar ainda mais, portava bigode. Este, provavelmente, lhe tapava a boca, dificultando uma possível leitura labial, que, ao que parece, A<sub>5</sub> consegue fazer, por ter sido treinado sistematicamente para isso. Também não havia intérprete naquele contexto. O entrevistado percebe que somente o chefe o notou ali, no entanto, seu olhar parece constrangê-lo, em vez de ser acolhedor. Nada foi feito pelo patrão para que houvesse uma compreensão melhor, por parte do empregado surdo, daquilo que estava sendo posto na reunião. A<sub>5</sub> não tem certeza do que se está passando, mas deduz, pelas expressões faciais e corporais, que se tratava de uma advertência quanto à falta de pontualidade e assiduidade. Fica imaginando, construindo para si, o que poderia estar em jogo ali. Avalia o problema comunicativo como pesado e duro e se questiona se também não deveria censurar

o chefe, mas permanece passivo ao que transcorria. Finge que entende o que se passa e contenta-se em imitar a reação dos demais, para não perceberem que nada/pouco compreendeu. Isso costuma ocorrer não somente no ambiente profissional, mas no escolar também: “em situações de aprendizagem em ambiente hegemonicamente de ouvintes, eles [os sujeitos surdos] são colocados em postura de complacência” (FARIA et al., 2011, p. 194). A<sub>5</sub> desabafa que essa situação é corriqueira, que ocorre há anos, sem mudanças. Conclui que entende pouco das reuniões e que, quando pergunta a outrem sobre o que aconteceu/está acontecendo, recebe respostas curtas e muito limitadas, sempre um resumo do que se passou. Todos esses desabafos, preocupações, inseguranças e queixas são comuns entre sujeitos surdos e resultado da falta de informação de patrões e empregados. Consistem em uma violação aos direitos humanos linguísticos da pessoa surda e uma discriminação daquela cuja L1 é a Libras, já que há quebra do princípio de igualdade, por meio da restrição às informações transmitidas na modalidade linguística – oral-auditiva – a que não tem acesso total.

Os entrevistados relataram também as atitudes e posturas preconceituosas que são geradas pelo estigma da surdez: riso, desdém, “imitação” de sinais, mímica, uso de palavras grosseiras ou obscenas, zombaria, criação de apelidos, olhares desconfiados e de descrédito, receio quanto à comunicação com eles, semblantes piedosos, indiferença, evitação do contato visual, etc.:

[...] quando olhava, via pessoas que riam muito! Dá para perceber no semblante delas, porque o surdo é muito visual. E dá para perceber pela feição que as pessoas fazem. Às vezes, vejo as pessoas sacudindo as mãos e rindo. Puxa, aí fico com raiva e vontade de “tirar satisfação”, mas acabo “deixando para lá” e continuo sinalizando normalmente. Mesmo que a pessoa se aproxime, continuo sinalizando. Não paro mesmo! E se alguém vier tentando se comunicar comigo escrevendo, eu vou tentar escrever também. [...] Há outras coisas também: palavrão e um monte de coisas. Ocorrem também “gozações” e apelidos, mas já desisti. Às vezes, os ouvintes pensam que a comunidade surda é um grupo fácil, mas não é não. [...] Já vi gente segurando o riso, gente olhando de lado! Sempre há uns olhares meio tortos! Algumas pessoas que chegam meio apreensivas, encostando no ombro de leve – me deixam sem graça, porque nem as conheço! –, costumam me perguntar algumas coisas sobre os surdos. Explico tudo de maneira bem simples. Às vezes, dá para perceber: são muitas as pessoas que sentem pena e há até quem pareça nem querer olhar para nós! (A<sub>3</sub>)

Esse ato de abster-se de olhar para a pessoa surda pode ser justificado por ouvintes como um possível receio de que, fazendo o contato visual, podem ser mal interpretados como curiosos, reparadores ou, ainda, piedosos. Sujeitos surdos, inclusive, a depender do contexto, ora se queixam da insistência, ora se queixam



da evitação desses olhares, como é possível notar em todos os relatos. Shirley Vilhalva, pesquisadora surda, desabafa que tal pode vincular-se também a uma não aceitação da condição surda por meio de um certo receio de que a surdez possa ser contraída como uma doença contagiosa (VILHALVA, 2004). A autora ainda pondera que essa privação do contato visual pode relacionar-se a um temor de que pessoas surdas não compreenderiam a fala das ouvintes.

Pode acontecer também de o sujeito surdo, percebendo a manifestação do preconceito contra si, tentar elucidar sua condição linguística ao ouvinte, assumindo que a falta de conhecimento deste a respeito da surdez pode ter inaugurado a atitude ou gesto de preconceito:

Eu estava sinalizando e uma pessoa, de repente, começou a rir e a gesticular com a outra, como se estivesse fazendo mímica. Eu fiquei meio aborrecido na hora e virei para a pessoa na hora e falei: “puxa, você mexe a boca e fala! Eu estou sinalizando, é a mesma coisa. Se uma pessoa chega para você e pergunta ‘e aí, tudo bem? Como você está?’, eu posso perguntar isso em Libras também. Então, somos iguais, não tem o porquê de olhar, ficar reparando no outro! Há coisas que você vai falar e eu não vou perceber! E se eu sinalizar, você também não vai perceber! Acabou, é assim!” Eu vejo que as pessoas não têm respeito. Eu acho que os surdos têm um pouco mais de respeito e não se metem com os ouvintes, mas é difícil. Acho que é porque eles não têm informação. Se dermos informação e eles ficarem esclarecidos sobre isso, eles acostumam com a Libras e nós nos acostumamos com eles. (A<sub>4</sub>)

O sujeito surdo relaciona, de modo direto, a falta de conhecimento ao preconceito e crê que caso esclarecimentos fossem feitos, os ouvintes poderiam acostumar-se, o que significaria deixar de ficarem julgando, reparando ou observando detidamente as pessoas surdas. A<sub>4</sub> reclama do olhar que repara o outro e o considera injustificável por não haver diferenças quanto à comunicação entre as pessoas, apesar de haver diferenças quanto à língua. A elucidação e a reflexão podem contribuir para a desconstrução do preconceito, apesar de elas por si sós não serem o suficiente. O trecho final desse relato de A<sub>4</sub> também nos chama a atenção – “eles acostumam com a Libras e nós nos acostumamos com eles” – mostrando que, aos sujeitos ouvintes, cabe lidar naturalmente com a língua de sinais, e, em consequência, os surdos lidariam naturalmente com eles.

Os entrevistados demonstram que nem sempre têm certeza da manifestação preconceituosa, porque ela pode residir na língua oral, a qual eles não/pouco compreendem. A princípio, seria necessário haver um esclarecimento da situação para que o sujeito surdo pudesse ter ciência, com precisão, do que se passa, mas

nem sempre isso é viável. A<sub>5</sub> exemplifica que, quando há dois ouvintes conversando, apontando ou fitando-o, logo imagina que estão falando (mal) dele:

Sinalizando com outro surdo como eu, homem ou mulher, seja qual for o sexo – e estou falando de homem ou mulher, não de “fazer sexo”, ok? ((risos)) –, então, estava conversando e percebi alguém olhando e apontando para nós, apontando mesmo na nossa direção, enquanto sinalizávamos. O que pensar? Pensamos logo que estão falando mal de nós, por estarem apontando, em plena rua. E aí, parei de conversar, chamei a pessoa e perguntei o porquê de estar apontando para nós, e me respondeu que estava olhando minha camisa, a qual lhe parecia bonita. Isso acontece a outros surdos também. A maioria dos surdos imagina que se há dois ouvintes conversando e eles ficam, toda hora, olhando para nós, é porque estão falando mal deles. Porém, na verdade, não temos como saber. Podem estar falando de outra coisa. Somos surdos e não sabemos o que eles estão falando, como eles não sabem o que estamos sinalizando! [...] Sempre vai surgir alguém preconceituoso, porque não sabe Libras. É esse o principal problema! As pessoas não sabem Libras! Se soubessem, poderiam entender o que está acontecendo. Isso já é um problema delas, né? (A<sub>5</sub>)

A<sub>5</sub> avalia as situações que vivenciou e, ao mesmo tempo, busca refletir sobre o que os sujeitos surdos geralmente fazem, imaginam ou pensam. Exemplifica e, simultaneamente, explica o porquê das atitudes deles. Para o entrevistado, está claro que vão imaginar o que os ouvintes estão falando entre si por não terem outro modo de saber, com certeza, o que se passa. Porém, ele próprio expôs um caminho para tomar ciência da situação, abrindo mão da insegurança e da dúvida: indagar o outro o motivo do olhar firme e insistente, do gesto indelicado de apontar, etc. Tomar essas iniciativas requer certa dose de coragem e, por que não, atrevimento, pois abordar pessoas que não compartilham a mesma língua e que, possivelmente, estão carregadas de juízos – engessados, falsos ou ultrapassados – sobre o outro não é uma atitude tranquila e isenta de outros possíveis efeitos além do esclarecimento. Apesar disso, é um ato que denota resistência a aceitar a livre imaginação sobre a fala alheia. Mais do que tudo, é um ato que pode instaurar o diálogo e que pressupõe a atitude responsiva do outro (BAKHTIN, 2011), buscando livrá-lo de juízos provisórios e falsos, isto é, do preconceito (HELLER, 1989).

Os relatos confirmam que perceber o que se passa ao redor não é tão simples quanto parece, mesmo que, segundo A<sub>5</sub>, as pessoas surdas tenham “um campo visual mais aberto”. Segundo Fernandes (1990, p. 37), “o canal visual é muito importante para o surdo e, através dele, é possível desenvolver os vários tipos de memória e percepções que o ouvinte normal adquire através da comunicação”. Todavia, captar a expressão do preconceito contra si não é fácil, se considerarmos



que ele pode vir a público exatamente pela fala em língua oral, a qual o sujeito surdo não ouve. E, precisamente porque não ouve, é que, não raro, o preconceito pode emergir da fala dos ouvintes, sob a forma de discursos de piedade por exemplo, que pressupõem que o outro é de valor menor e está em condições menos favoráveis. O preconceito pode emergir também de supostas brincadeiras:

Algumas vezes em que eu estava de costas, e porque eu não ouvia, ficavam brincando de quase me encostarem sem eu ver. Mas, uma vez, eu virei e vi, na hora, que estavam brincando pelas minhas costas. E aquilo não tinha motivo, eu me relacionava bem com os outros, brincava, jogava futebol, essas coisas. (A<sub>5</sub>)

Às vezes, à porta fechada, as pessoas fazem brincadeiras e “sacanagens”, e são pessoas ouvintes de que eu gosto. É que eu estou de costas e elas brincam de ficar fazendo sons, de me chamar. Aí eu olho, e elas dizem “ah! Você não é surdo nada!”. Mas é assim, às vezes, se noto alguém rindo, consigo captar. (A<sub>5</sub>)

A<sub>5</sub> ressalta, no primeiro relato, que faziam supostas brincadeiras, exatamente porque ele não ouve, ou seja, elas não fariam sentido se feitas com alguém que pode ouvir, na ótica dele. Surpreende-se com o divertimento alheio – “aquilo não tinha motivo” – por ser feito por pessoas que tinham aparentemente um bom relacionamento com ele. No segundo relato, o mesmo se dá: as “brincadeiras” são feitas por aqueles de que ele gosta. Ao mesmo tempo que o surdo entrevistado narra o que lhe faziam, pondera sobre a ausência de motivação plausível e justificável para tais atos e confia, decepcionado, que se originaram de pessoas próximas, com as quais tinha afinidade e das quais não esperava atitudes como essas.

No entanto, o mesmo entrevistado julga, em tom professoral, que as supostas brincadeiras e zombarias “ensinam” a estar no mundo, relacionar-se com ouvintes e desenvolver a perspicácia. Para A<sub>5</sub>, as provocações fazem toda a diferença no futuro. Porém, faço uma ressalva: essa constatação não foi consensual entre os demais participantes da pesquisa, mas um posicionamento específico de A<sub>5</sub>, que relata sua trajetória e a compara à de outras pessoas surdas que, porventura, não tenham experimentado encontros e desencontros com não surdas:

Quando pequeno, aprendi também com as brincadeiras dos outros. Aprendi a ser igual, pela convivência. Eles me provocavam e eu provocava também. Mas se com 10, 11 ou 12 anos [o surdo] não teve contato algum [com ouvintes], vai ser pior. Fica uma pessoa nervosa depois, quando cresce. Aí não gosta disso, não gosta daquilo. A provocação ensina, ajuda a gente a aprender, desenvolver uma sensibilidade. [...] Há algumas pessoas surdas que são muito nervosas e meio “enquadradas”. Isso porque, lá atrás, quando eram crianças, não viveram as

provocações, não foram sensibilizadas a isso, não se misturaram, não entraram na bagunça até se misturar. E sem isso, vão-se confundir muito na vida adulta. Quando você vai ver, eram crianças que ficavam dentro de casa, com pai e mãe mandando. E quando crescem, se tornam adultos “quadrados”, o que é muito pior. E quando vai estudar? Vejo muitos surdos aqui, no INES, que são muito agitados, porque não se misturam com os ouvintes desde crianças. Precisa disso! Precisa do social! É preciso que surdos e ouvintes estejam misturados. No meu trabalho, por exemplo, também aconteceu de existirem alguns surdos que, porque um ouvinte está olhando sério, acham que é alguma coisa de mais, ficam falando mal desse e daquele entre si, desconfiam. Isso porque, antigamente, na infância, não se relacionaram com ouvintes. Viveram sempre a mesma coisa. É como alguns alunos pequenos aqui, do INES... queria ver pegá-los e levar lá fora, para outros lugares que não fosse a própria casa. Só o INES e a casa, como assim? Precisa se misturar com os ouvintes. Assim vai ser muito melhor. Não sei se você concorda, mas a criança fica e vai ficando em um mesmo lugar e depois a levam para o INES e de novo do INES para casa. Eu sei que é bom para ela, tudo bem. Mas e depois, quando ela entrar para o trabalho, se não está acostumada a se relacionar com os ouvintes? E lá vai haver muitos ouvintes! Vai ser um choque, assim como para os ouvintes, que vão olhar e estranhar o surdo. E aí? Porque é assim [que acontece]. (A<sub>5</sub>)

A<sub>5</sub> avalia que a convivência com ouvintes ensinou-lhe a ser igual a eles, embora compreenda a diferença intrínseca à língua. Para o entrevistado, a relação causa-efeito e a reciprocidade são fundamentais para o que quase denomina *aprendizagem pelo revide*. O entrevistado exemplifica que se o provocassem, ele os provocava também, ou seja, havia um revide, que, na opinião dele, denunciava que estavam em condições equivalentes (se o outro faz a mim, posso fazer a ele, sendo adequado ou não), apesar do preconceito que culmina na violência da provocação. O fato de constatar que se os sujeitos surdos não passarem por essas experiências com/entre ouvintes, tornar-se-ão pessoas agitadas e nervosas ou adultos “quadrados”, revela que A<sub>5</sub> já reparou casos assim e generaliza a relação de causa e consequência (reparemos a “lógica”: aqueles que são privados do convívio com ouvintes tornam-se bravos e antiquados) ou imagina que casos de pessoas surdas com história de vida semelhante à dele, necessariamente, sejam exitosos na convivência. A<sub>5</sub>, embora não perceba – como a maioria das pessoas –, nutre preconceitos contra sujeitos surdos que nunca conviveram, nos mais variados locais, com ouvintes, pois, ao longo de toda a sua fala, carrega juízos engessados sobre os que não tiverem histórias parecidas com a dele, considerando-os como “os outros surdos” e, não raramente, antiquados e de mentalidade pouco evoluída. Ainda que não revelada, há uma certa antipatia dele com essas pessoas surdas, a qual parece inflexível, logo, parece haver preconceito, na ótica allportiana (ALLPORT, 1962).

Tudo isso nos indica que também os sujeitos surdos não estão imunes ao preconceito, mesmo quando avaliam situações de preconceito contra si. Companheiros de estigma também são estigmatizados no intragrupo quanto mais diversidade houver entre eles e quanto mais o outro – um parceiro de estigma na ótica do exogrupo – for diferente do eu (GOFFMAN, 2008).

Tomo o preconceito contra/entre pessoas surdas como um fenômeno social e individual (ADORNO & HORKHEIMER, 1956), como aquilo que pode provocar, favorecer ou justificar a discriminação (ROSE, 1972) e como um juízo passado e não reavaliado devidamente (ARENDDT, 2012). Em certos casos, pode haver uma antipatia irreversível em relação ao sujeito surdo (ALLPORT, 1962), mesmo diante de provas de que ele é um sujeito linguístico que assume outra língua como primeira. Por outro lado, pode haver juízos provisórios sobre ele, os quais podem ser reconstruídos criticamente (HELLER, 1989). Apesar de tudo, admito que o preconceito contra a pessoa surda – quer seja aluna, professora, patroa, empregada, etc. – não se iguala integralmente a outras expressões preconceituosas como a homofobia, o racismo, a xenofobia, dentre outras, ainda que não se possa fazer uma valoração de qual seria o preconceito mais ou menos grave ou prejudicial. Todos o são. Os relatos dos mais diversos entrevistados – alunos e professores – apontam que o preconceito contra pessoas surdas apresenta especificidades devido a algumas razões, dentre as quais destaco:

- incide sobre um grupo que não é alvo, atualmente, de ódio assumido de modo geral. Não há relato de clara perseguição odiosa, segregação imposta ou intolerância, apesar de sabermos que pessoas surdas foram perseguidas pelo nazismo<sup>44</sup>, por exemplo;

---

<sup>44</sup> Cerca de dezesseis mil surdos foram tratados como “doentes incuráveis”, perseguidos e esterilizados pelos nazistas alemães, no século XX, a fim de não proliferarem “o seu mal” (LIFTON, 2000). Inúmeros foram sistematicamente assassinados, com judeus e ciganos (FRIEDLANDER, 1995), entre outros grupos. A orientação de Adolf Hitler era direta e terrivelmente enunciada em sua obra de 1925, *Mein Kampf*, como uma tarefa educativa do Estado nacionalista, que deveria providenciar para que apenas pais “saudáveis” (livres de “doenças” ou “certos defeitos” pudessem ter filhos. O documentário *Arquitetura da Destruição* (1989), do cineasta Peter Cohen, traz à tona que pessoas com deficiência(s) ou doença(s) (como um só grupo, ou seja, não eram diferenciadas pessoas com surdez, cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, epilepsia, etc.) foram alvos da perseguição do nazismo, considerados “vírus” e “bactérias” e comparados à arte degenerada, com suas formas desfiguradas, tortas e desarmônicas (SCHULTZE-NAUMBURG, 1938). Para Hitler, a arte era como um espelho do que o homem poderia vir a ser; assim sendo, os considerados contrários ao belo deveriam ser exterminados. De acordo com o filme de Cohen, as primeiras cinco mil vítimas do Holocausto foram as que mais se pareciam com a arte degenerada.

- a surdez abriga um estigma invisível, se considerarmos que não é nítida como a cor da pele, a deficiência física, a deficiência visual, a síndrome de Down, etc. A surdez evidencia-se quando o sujeito usa a língua de sinais ou quando tenta falar a língua oral, o que não tem como ser “escondido” da sociedade por muito tempo;
- vincula-se a um grupo cuja língua diferencia-se pela modalidade (visuo-espacial), não sendo, inclusive, sequer respeitada e valorizada como língua pela sociedade em geral, apesar da Lei n.º 10.436/02 (tal mostra que a legislação nem sempre resolve imediatamente essas questões, apesar de amenizar dando visibilidade a essa língua). A Libras – diferente de línguas de minorias, como as indígenas por exemplo – não é considerada/(re)conhecida como *língua* por muitos que a veem como conjunto de gestos, mímica ou pantomima sem estrutura linguística interna;
- se o preconceito for manifestado abertamente, o enunciador pode ser julgado por outrem como cruel, por não se apiedar de um corpo com suposta anomalia, compreendido como defeituoso e incompleto;
- o preconceito pode ser dissimulado em discursos comiserados – que poupam o preconceituoso do julgamento alheio e podem torná-lo benfeitor inclusive – ou disfarçado sob a forma de supostas brincadeiras e piadas;
- o preconceito pode ganhar vida em língua oral sem que o alvo o ouça. Daí que o “falar pelas costas”, “tapar a boca para falar”, “falar baixinho” abrem brechas ao crescimento do preconceito, que não pode ser sequer notado/entendido por um sujeito surdo mais desatento ou que não tenha habilidade para leitura labial.

Há dificuldades, por parte da pessoa surda, para perceber não só o preconceito contra si, mas em compreender o que se passa ao seu redor. Os entrevistados não têm total domínio da língua que circula majoritariamente nos espaços – a língua portuguesa oral – mesmo que alguns tenham habilidades desenvolvidas no uso da leitura orofacial. Quando estão presentes pessoas ouvintes que não usam a Libras, o preconceito pode não ser percebido, ainda que muitas vezes as surdas apoiem-se nas expressões faciais, gestos, olhares, meneios

corporais, etc. das não surdas construindo interpretações (in)seguras, equivocadas ou não, a respeito do que veem.

### **2.3. “Para eles, significa ‘macaquice’, provocam com isso”**

Para os entrevistados, o fato de a maioria das pessoas não conhecer ou não ser fluente em Libras gera impedimentos dialógicos, dificuldades na comunicação e preconceitos linguísticos (BAGNO, 2000), e tal pode acontecer, inclusive, no seio da própria família – geralmente ouvinte. Não obstante, percebem que sua língua não tem esse status perante a comunidade ouvinte, o que é fundamentado em juízos passados e não (re)pensados (ARENDDT, 2012) sobre as línguas de sinais.

A Libras não possui um espaço de circulação amplo dentro do país, como o é o português dentro do Brasil, e isso torna os sujeitos surdos sinalizadores unidos e identificados pela língua, ainda que espacialmente possam não estar próximos uns dos outros. Trata-se de uma língua sem um “lugar” próprio e de uma cidadania sem origem geográfica (WRIGLEY, 1996). Sem terem a Libras (re)conhecida socialmente como língua, as pessoas surdas podem sentir-se estrangeiras na própria pátria, desalojadas, apátridas, “desterritorializadas”, culminando em sentimentos os mais diversos, dentre eles a tristeza:

No dia de Natal Rosani estava chorando quando a mãe a encontrou e sem saber o que fazer, aflita, perguntou se ela não tinha gostado do seu presente. Em resposta a filha mostrou um globo e disse: “\_ Olha, todos têm língua, no Japão, japonês, na Alemanha, alemão fala alemão, na França, francês fala francês. Mas mãe, onde é o país dos surdos? O país dos surdos é Libras, mamãe!” (ANDREIS-WITKOSKI & SANTOS, 2013, p. 30)

No Brasil e demais países, as pessoas surdas formam uma minoria linguística, não devido à imigração ou etnia, mas por se organizarem em associações nas quais o fator precípua de agregação é a utilização de uma língua comum pelos membros (FELIPE, 1995). Sua união deve-se à liberdade de simplesmente poderem ser surdos e expressar-se pela língua que mais lhes dá satisfação.

Quadros & Karnopp (2004) desconstruem uma série de mitos em relação às línguas de sinais – dentre as quais, a Libras é uma delas – que são interessantes à nossa reflexão. São eles:

- a língua de sinais seria uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos;
- haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas;
- haveria uma falha na organização gramatical da língua de sinais, que seria derivada das línguas orais, sendo um *pidgin*<sup>45</sup> sem estrutura própria, subordinado e inferior às línguas orais;
- a língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressiva e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral;
- as línguas de sinais derivariam da comunicação gestual espontânea das pessoas que não são surdas;
- as línguas de sinais, por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem.

Gesser (2009) também elenca algumas ideias equivocadas sobre a língua de sinais: seria universal, artificial, desprovida de gramática própria, seria mímica, não exprimiria conceitos abstratos, seria exclusivamente icônica, código secreto dos sujeitos surdos, apenas o alfabeto manual<sup>46</sup> (ver Anexo C), uma versão sinalizada da língua oral e teria origem histórica nesta, não apresentaria variações linguísticas e seria ágrafa. São erros em relação à Libras. Alguns desses mitos acabam dando força ao preconceito contra sujeitos surdos sinalizadores. A Libras sempre sofreu preconceito, no aspecto da resistência linguística dos sujeitos surdos (DINIZ, 2011).

Pessoas surdas sinalizadoras reclamam dos risos e provocações referentes à língua que usam como primeira. Todos os entrevistados relatam situações semelhantes a esta: “alguns ouvintes sabem o alfabeto manual, né? Eles riem de nós! Não sabem de nada e riem disso! Ficam zombando e fazendo mímica”. Também é corriqueira a menção à mímica ou à pantomima como próprias da

<sup>45</sup> *Pidgin* é uma língua compósita, nascida do contato entre falantes de inglês, francês, espanhol, português, etc. com falantes dos idiomas da Índia, da África e das Américas, servindo apenas como segunda língua para fins limitados, especialmente comerciais (HOUAISS, 2009).

<sup>46</sup> O alfabeto manual ou datilologia “representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português” (QUADROS & SCHMIEDT, 2006, p. 33).

Libras. Isto é, não se confere a ela o status de língua natural. Cumpre frisar que “as línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem” (QUADROS & KARNOPP, 2004, p. 30). O estudo de William Stokoe (1960) comprovou que a língua de sinais é uma língua genuína e que os sinais consistem em símbolos abstratos complexos, portando uma complexa estrutura interior. Não se trata de meros gestos.

Não foi casual, entre os entrevistados, a menção à forma pejorativa como são chamados de “macacos” ou como os ouvintes referem-se à Libras como “macaquice”, em um caso de preconceito manifesto. Este é permeado de juízos passados e não reavaliados (ARENDDT, 2012) e ancorado, possivelmente, no discurso científico – e não (re)contextualizado – de pesquisas que envolviam o ensino de alguns sinais a macacos, com fins comunicativos, no final da década de 60. Strobel (2008) pondera sobre a possível relação, construída por ouvintes, entre os surdos sinalizadores e as pesquisas com símios.

Greene (1976) menciona pesquisas realizadas por Gardner & Gardner e publicadas em 1969, expondo que um chimpanzé fêmea chamado *Washoe*<sup>47</sup> aprendeu a usar a *American Sign Language* (ASL), língua americana de sinais, a ponto de saber produzir combinações não vistas anteriormente. Para Fernandes (1990, p. 41), “embora seja difícil atestar que a linguagem tenha ajudado a elaborar seus pensamentos internos, o fato de ter sido constatado que usava sinais quando estava completamente só pode ser uma contundente indicação neste sentido”. No entanto, a comunicação (e possível pensamento) em sinais por símios é limitada, se comparada à utilizada por seres humanos. A construção complexa de orações não é comprovada naqueles, ainda que possam aprender inúmeros sinais. Recentemente, o filme *Planeta dos Macacos – a origem* (2011), dirigido por Rupert Wyatt, expõe a história do macaco chamado César, que é

---

<sup>47</sup> Washoe, que nasceu em 1965 e faleceu em 2007, foi o primeiro animal não humano a aprender sinais. A partir dos dois anos de idade, foi criada pelo casal Allen e Beatrix Gardner como parte de um projeto linguístico na Universidade de Nevada, nos Estados Unidos da América. Com cinco anos, Washoe foi levada para a Universidade de Oklahoma e ficou sob os cuidados da família Foutses. O chimpanzé aprendeu 350 palavras da ASL. Para que os pesquisadores considerassem que ela memorizou uma palavra, Washoe tinha que usá-la espontânea e corretamente durante 14 dias consecutivos.



ensinado sistematicamente, aprende alguns sinais e ainda os ensina a outros símios.

Andrade & Alencar (2008) confirmam a referência frequente aos sujeitos surdos sinalizadores como macacos. Strobel (2008) discute que, hoje, a lógica teria invertido e que são as próprias pessoas surdas que, ironicamente, referem-se aos macacos como aqueles que podem aprender a língua de sinais, ao passo que alguns ouvintes, apesar de serem humanos, não o conseguem:

Hoje estas provocações sobre o “macaco” foram invertidas, estes mesmos ex-alunos surdos dizem que quando um professor ou diretor de escola de surdos não sabe e não usa a língua de sinais: “os macacos sabem língua de sinais”, insinuando com provocação de que os macacos, seres inferiores, sabem mais que os professores ou diretores. (STROBEL, 2008, p. 51)

No entanto, os entrevistados desta pesquisa não fizeram esta inversão e revelam que no passado e ainda no presente são chamados de “macacos” por pessoas ouvintes. A<sub>1</sub> exemplifica a provocação: “para eles [ouvintes], significa ‘macaquice’, provocam com isso. Eu sinto que isso é muito estranho, porque eu sou surda e tenho consciência de quem eu sou”. A<sub>2</sub> já situa o termo – usado pejorativamente – na escola em que estudou antes de ingressar no CAP/INES. Declara que era proveniente de professores e ainda menciona a violência exercida sobre ela pelo uso da língua de sinais:

Os professores, quando eu chegava tentando falar em Libras, batiam nas minhas mãos e diziam: “isso é macaquice!”. Eu não entendia nada, mas ficava muito chateada e triste. Também havia professor que beliscava. E quando eu falei para minha mãe que o professor tinha-me beliscado, ela ligou para a escola. Eu só a vi mexendo a boca ao telefone, parecia que gritava com alguém. Eu falei a verdade para ela, que eu não fiz nada para o professor me beliscar. Mas, no final, eu acabava ficando, cada vez mais, uma pessoa fechada e quieta. E quando me davam broncas, eu só chorava e ficava triste. Mas agora, há a lei [de Libras], professores que sabem língua de sinais, o que algumas pessoas ainda não sabem. Antigamente, não havia a lei. (A<sub>2</sub>)

Além da agressão sofrida, é perceptível que A<sub>2</sub> não compreende bem o desfecho da história, pois não sabe ao certo se sua mãe a defendia, afinal, “parecia que gritava com alguém”, o que não lhe dá certeza de que realmente o fazia. Ademais, há uma sensação de cansaço ante as reclamações constantes e sofrimento reiterado; por isso, ela “só chorava e ficava triste”, provavelmente, desacreditada de que o curso da história poderia melhorar.

Perguntada se o caso do beliscão e o de bater nas mãos foi um caso isolado, A<sub>2</sub> responde que não, que foram várias as vezes, e que a agressão provinha de



profissionais da educação e da saúde: “às vezes, batiam nas mãos, mandavam ficar com as mãos quietas. Era para tentar falar, porque precisava aprender”. A aluna surda refere-se a uma situação escolar comum na vida passada de tantos que, hoje, são adultos. Ficou registrado na memória e tatuado na alma o método oralista que imperou por muitos anos e ainda persiste como lógica em variados contextos. Reparemos que a aluna diz que “era para tentar falar, porque precisava aprender”, confirmando o antigo pensamento disseminado por oralistas de que o uso da língua de sinais atrapalharia a aprendizagem e, mais especificamente, o aprendizado da língua portuguesa. Entretanto, o aprendizado da língua oral, mesmo que sistematicamente e por anos consecutivos, não assegura o desenvolvimento integral da pessoa surda nem sua integração ao mundo que a cerca, porque “apenas o domínio dessa língua em hipótese alguma possibilita a equiparação entre pessoas surdas e ouvintes” (GOLDFELD, 2002, p. 90). A incorporação da língua de sinais é importante para garantir condições mais favoráveis nas relações intra/interpessoais, as quais constituem o funcionamento das esferas afetivas, cognitivas e sociais das pessoas (GESSER, 2009). Por isso, o ensino para os sujeitos surdos usuários da Libras deve passar por sua L1 – a Libras. O ensino da língua oral já denota, com a palavra “ensino”, que tal não ocorre naturalmente:

As crianças ouvintes não precisam aprender uma língua – sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre o psiquismo e a ideologia –, elas a adquirem espontaneamente mediante diálogos contextualizados em suas relações sociais, e estruturam-se cognitivamente por meio da linguagem (língua) de sua sociedade. (GOLDFELD, 2002, p. 90)

Isso nos permite compreender que a criança surda não teria como adquirir a língua oral exclusiva e naturalmente pelo diálogo, necessitando, portanto, de terapia fonoaudiológica que lhe propicie condições para um treinamento sistemático dessa modalidade linguística. Isto é, sempre será algo artificial.

A estratégia da referência aos símios foi usada, no auge do oralismo, por professores que expunham gravuras de macacos em sala de aula. Caso ocorresse insistência – encarada como teimosia – em usar a língua de sinais, o aluno surdo era colocado ao lado delas ante colegas surdos, como uma punição (SANCHES, 1990).

A<sub>2</sub> conta também que essas situações de preconceito foram levadas à sua mãe, por sentir dúvida em relação ao que falavam sobre si. Porém, sua progenitora

lhe pede para esperar e ela fica sem entender, com precisão, o que se passou, visto que há impaciência, por parte da mãe, para usar a Libras:

[...] eu percebia algumas pessoas caçoando de mim. Eu ficava pensando “por que isso?”, mas não entendia. Chamavam de “macaco”! Eu perguntava para minha mãe o que eles estavam falando, porque parecia que estavam falando mal e ela me mandava esperar, porque não tinha muita paciência para sinalizar as coisas para mim. E eu ficava sem entender muito. (A<sub>2</sub>)

Nas memórias da infância, vivida em Santa Catarina, da pedagoga surda Rosani Suzin Santos, constam fatos semelhantes:

Do tempo na escola, lembrava-se desde o início, da angústia com a oralização e a proibição do uso de sinais. Enfocou que lá não havia brincadeiras, nada para crianças; era só oralização. O método era sempre igual, as crianças eram obrigadas a oralizar e os sinais eram proibidos. Quando usavam gestos, dizia-se que era coisa de macaco, que era feio. (ANDREIS-WITKOSKI & SANTOS, 2013, p. 20)

É possível perceber não só juízos passados e não recontextualizados sobre a relação entre língua de sinais e símios, possivelmente fundamentando-se em pesquisas da Linguística. Podemos também concluir que macacos parecem humanos e são os animais mais próximos a nós, sob o prisma de discursos científicos; contudo, são animais *não* humanos e, geralmente, estão relacionados ao circense, à diversão, ao humor, ao jocoso. No *Dicionário de Símbolos*, consta que “o macaco é muito conhecido por sua agilidade, seu dom de imitação, sua comicidade” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2003, p. 573). Baseando-nos nos relatos dos entrevistados, podemos dizer que a conotação do termo “macaco” também pode estar vinculado àquilo que gera “graça”, por ser visto comumente como algo exótico pelos ouvintes.

O uso da língua de sinais também é relacionado a situações frequentes de provocação nas quais pode até ocorrer violência física fora da escola:

Usando Libras, já teve preconceito, sim. Estávamos batendo papo em língua de sinais, e uma pedra! Aconteceu de jogarem uma pedra em nós! Nossa! Na hora, foi um susto! “Que isso!?”. Estávamos ali conversando e ficam provocando? E é isso, a mesma história sempre! (A<sub>1</sub>)

Também ocorrem situações vexatórias que humilham os sujeitos surdos sinalizadores chamando-os de “bobos”, devido à sua L1 – sobretudo por sua modalidade visuo-espacial – ser diversa da língua majoritária:

Na minha turma, quando eu usava Libras, sentia que as pessoas riam. Tinha isso, sim. Não era a maioria das pessoas que riam, preconceituosas, não. Era comum que um ou outro fizesse isso. O principal era ficarem chamando os surdos de “bobos”. Disso era o que eu menos gostava. Isso foi acontecendo uma, duas, várias vezes, e eu cheguei a quase explodir! (A<sub>5</sub>)

O fato de serem chamados de “bobos” pode ser pautado pelo juízo falso de que são pessoas com déficits cognitivos, problemas mentais, emocionais e sociais. Inclusive alguns professores pensam isso, como será visto mais adiante. Andreis-Witkoski (2013, p. 55) afirma:

Observa-se que é usual atribuir aos surdos uma série de problemas não só cognitivos, mas também emocionais e sociais, que na verdade podem ser observáveis em qualquer indivíduo, como reflexo das condições de vida às quais são submetidos. Estes, contudo, são localizados como genuinamente característicos dos sujeitos surdos, dentro de uma visão essencialista, evidentemente preconceituosa e estigmatizante.

Pessoas surdas também podem ser preconceituosas quanto às ouvintes, em uma espécie de defesa e resistência, ainda que notem facilmente os privilégios que recobrem as ouvintes. Os sujeitos surdos afirmam, constantemente, que precisam esforçar-se para compreender os ouvintes, mas nem sempre o contrário acontece: “ouvintes são impacientes. Se a gente pede para escrever, às vezes não entendem. Se a gente sinaliza, perdem a paciência de tentar entender. No trabalho, se me fazem uma pergunta, preciso entender bem para poder responder” (A<sub>2</sub>). Na fala dessa aluna, ocorre algo que também marca a fala de outros entrevistados: uma tendência separatista entre surdos e ouvintes, a qual acaba fundamentando preconceitos também por parte dos primeiros – e não exclusivamente dos segundos. Formam-se certos estereótipos a respeito do outro grupo e, com isso, também há preconceitos em relação aos ouvintes. As pessoas surdas ou ouvintes:

[...] exageram facilmente o grau de diferença entre os grupos, e rapidamente criam uma interpretação errônea acerca dos fundamentos dessa diferença. Esse separatismo promove as bases para todo tipo de elaboração psicológica, e, entre eles, a do preconceito. (BOTELHO, 1998, p. 121)

Em contrapartida, exclusivamente A<sub>2</sub> pondera que não são os ouvintes que mais zombam dos sujeitos surdos sinalizadores, mas os surdos oralizados<sup>48</sup>: “os ouvintes mesmo não riem tanto. Quem caçoa mais são os surdos oralizados. Surdos também fazem isso!” (A<sub>2</sub>). Apesar de A<sub>2</sub> ser a única a comparar a caçoada de surdos oralizados e de ouvintes, todos os entrevistados mencionam as provocações de uns e outros. Ou seja, como já mencionado, o preconceito também ocorre no intragrupo surdo, entre supostos parceiros de estigma (GOFFMAN, 2008). Segundo contam os entrevistados, as pessoas surdas oralizadas veem as

<sup>48</sup> Sujeitos surdos oralizados são os que desenvolveram mais habilidades na linguagem oral; geralmente, ficam em polo oposto aos surdos sinalizadores, usuários da língua de sinais.

sinalizadoras como inferiores, preguiçosas, não dedicadas, distraídas, etc., por não terem desenvolvido habilidades comunicativas orais. No entanto, tanto umas quanto outras, no geral, dominam apenas parcialmente a fala em língua oral (BOTELHO, 2009), embora haja pessoas surdas com proficiência na língua portuguesa oral e escrita.

Por fim, sem a Libras e pares surdos sinalizadores, esses sujeitos sentem-se sozinhos e não têm com quem dialogar. Ficam apenas observando o que se passa ao redor, sem ter como interagir com aqueles que não sabem a língua de sinais:

Na escola municipal, me sentia sozinha, porque não havia quem conversasse comigo em Libras. Na escola particular, parece que eu tinha mais amigos e me relacionava mais. Na da prefeitura, estava só, estava mal, porque todo mundo ficava mexendo a boca e eu, uma “estátua”, perdendo as novidades. Quando ficava assim, ficava mexendo no celular, mandando mensagens, jogando... (A<sub>3</sub>)

As marcas do oralismo na educação de pessoas surdas vigoram e não são apagadas. A suposta superioridade da língua oral-auditiva sobre a língua visual-espacial, a partir do conhecido Congresso de Milão, que será comentado mais à frente, deixou marcas inapagáveis na história de bastantes adultos surdos. O juízo foi transmitido e não reexaminado, embasando o preconceito e fazendo muitos ouvintes – inclusive professores – agirem em direção a uma tentativa de abolição, negação ou recusa da língua de sinais, por ser vista, não raramente, como prejudicial ao desenvolvimento das pessoas surdas. Não são estas as únicas a passarem por esse doloroso processo e a tentarem lutar contra ele:

Não são apenas os surdos as pessoas a sofrerem com o silenciamento de sua língua, ao longo da história; do mesmo modo, não são apenas eles o grupo politicamente organizado a encampar lutas para fazer ecoar sua voz e ver contemplados os seus direitos, em uma sociedade que promove a igualdade, juridicamente, ainda que suas práticas sejam extremamente desiguais. (FERNANDES & MOREIRA, 2009, p. 234)

Imigrantes, indígenas e outros membros de minorias linguísticas também podem sofrer com o silenciamento e tentativa de apagamento de sua língua, mesmo sendo esta de modalidade oral-auditiva, diferentemente do caso das pessoas surdas sinalizadoras, as quais têm sua L1, frequentemente, associada à mímica, por exemplo. Tal não tem ocorrido às línguas de outras minorias, o que coloca o grupo surdo em um patamar diferenciado nesse silenciamento e apagamento.

Os sujeitos surdos não só são ridicularizados por causa de sua língua como são, muitas vezes, considerados incapazes de outras formas de comunicação,

como o português escrito, com o qual podem enviar e receber mensagens por telefone celular, tablet, computador, dentre outros. A4 relata sua experiência dentro de um transporte público, quando foi afrontado por ser uma pessoa surda a usar um celular:

Uma vez, achei muito estranho, dentro do ônibus – estava mais ou menos com 14 ou 15 anos –, estava mandando uma mensagem, e falaram: “por que você está com celular? Você não é surdo?!”. Respondi: “dá para mandar mensagem, torpedo [SMS]. É como com ouvinte.”. Questionaram se eu era surdo mesmo, falaram que estava mentindo, principalmente porque eu falava bem. Falei que dava para usar o celular só por mensagem, e essa pessoa ficou me “zoando”. Por fim, nem quis “dar bola”, baixei a cabeça e continuei escrevendo. Aí o cara deu um tapa no meu celular, que caiu no chão. O motorista percebeu o que estava acontecendo, viu que a situação estava meio tensa e perguntou: “o que está acontecendo?”. Parou o ônibus e falou que ia chamar a polícia: “tem que respeitar o rapaz!”. E disse que havia uma delegacia ali perto e que a coisa podia ficar grave para o outro homem. Eu falei que estava “na minha” e deram um tapa na minha mão, então, o motorista falou para ele deixar de ser abusado e respeitar. Na verdade, esse é um tipo de coisa que percebo que é importante de explicarem. O homem agressivo não entendeu, naquele momento, que um surdo podia falar ao telefone e foi grosso. Então, falei: “cuidado, de repente, alguém pode até processar você por coisas assim!”. Quando cheguei a casa, desabafei com a minha mãe, que colocou a mão na cabeça e disse: “como foi acontecer isso com você?”. Ela ficou muito preocupada, chorou um pouco, eu a acalmei e falei que era assim, o surdo sofre e as pessoas têm preconceito. E parece mesmo que isso não vai melhorar. Mas deixa, porque Deus tem me ajudado e a minha vida tem sido assim. É importante que seja assim. Eu vou continuar usando celular e, se alguém me “zoar”, mesmo assim, vou continuar escrevendo mensagens, porque é assim que dá para me comunicar [a distância]. Tenho sido feliz seguindo nesse caminho, não tem motivo para mudar. (A4)

A4 observa que está tão naturalizado que o sujeito surdo não fala nem compreende a língua oral que desconfiam dele quando está com o aparelho celular. O descrédito em relação à sua defesa é notável quando o indivíduo dá um tapa no objeto. Quando usa a Libras, é alvo de chacota; quando usa o português, é desacreditado e considerado um falseador da própria condição surda. O entrevistado avalia a situação como corriqueira e vê-se pessimista não considerando que essa situação possa melhorar, porém, afirma que, independentemente do como os ouvintes possam (re)agir, vai continuar fazendo o que sempre fez e comunicando-se a distância como dá: por mensagens de celular. O caso relatado trata-se de um exemplo lamentável de desconhecimento acerca da surdez o qual culminou em mais do que uma grosseria ao adulto surdo, mas em uma verdadeira violência, que podia ter apresentado um desfecho pior.

O mesmo adulto entrevistado conta outra experiência preconceituosa e de desconhecimento da surdez. A4 vê-se diante de uma vendedora que não sabe que

peessoas surdas podem compreender a fala oral do ouvinte e podem falar português oralmente:

[...] eu fui comprar alguma coisa na Leader. Entrei, escolhi uma blusa e, na hora que foram me dar uma informação, não entendi bem o que me disseram. Sinalizei que não estava entendendo por ser surdo, e a atendente começou a falar com mais calma. E quando começou a falar com mais calma, ficou surpresa ao perceber que eu estava entendendo. E mais ainda ao perceber que eu não era mudo: “você fala?”. Fiquei até um pouco sério, porque depois ela ficou com muito assunto, muito simpática. Tanto que no final da compra até mandou beijinho! Aí eu não entendi se era pena o que estava acontecendo. Na verdade, acho que a maioria das pessoas não sabe lidar com o surdo. No INES, você percebe que é um lugar onde todo mundo sabe, mas lá fora não. Em Belford Roxo, Nova Iguaçu, Nilópolis, vejo que são lugares sem informação, não têm modelo. Mas não tem nada, a culpa não é deles. Falta informação! (A<sub>4</sub>)

A<sub>4</sub> conclui que falta informação e que a culpa não é dos ouvintes em si, embora a experiência vivida na loja supracitada o tenha feito ficar “até um pouco sério”, pois a vendedora passou a ser simpática demais, começou a puxar conversa e, inclusive, “mandou beijinho” no final da compra. Ele não soube avaliar se era dó o que a mulher sentia, mas constatou que, na verdade, a maioria das pessoas não sabe lidar com o sujeito surdo, carecendo de informação.

Cabe a desconstrução de preconceitos linguísticos referentes à língua de sinais. Apesar da Lei de Libras (10.436/02) reconhecê-la “como meio legal de comunicação e expressão”, falta muito para isso ser reconhecido amplamente na sociedade. No entanto, o caminho já começou a ser trilhado, ainda que timidamente, com oferta de cursos de Libras e, sobretudo, com sua presença como:

- ✓ disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em níveis médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- ✓ disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação do Decreto n.º 5.626/05.

Ainda se está engatinhando, mas, sem dúvida, foi um marco importante para a difusão da Libras pelo país e, quem sabe, para a diminuição e eliminação de preconceitos contra ela. Entretanto, apesar do decreto, percebemos que ainda se vinculam a Libras a “macaquices” nos dias atuais, comprovando que a legislação

por si só não basta, embora possa auxiliar na desconstrução de preconceitos que a antecedem e sucedem.

#### **2.4. “Eles olham os surdos como coitados que são mudos”**

Além de terem sua língua vinculada à comunicação de macacos, sujeitos surdos são taxados como “mudos”, ora acumulando a surdez e a mudez, ora possuindo a mudez no lugar da surdez. Há raras pesquisas sobre a mudez em si. No Google Acadêmico e no Banco de Teses da Capes, ao fazermos buscas com a palavra-chave “mudez”, ela aparece mais entre trabalhos literários, com sentido conotativo. Porém, quando associamos a surdez à mudez, buscando por “surdo-mudez”, aparecem mais pesquisas, inclusive na área médica.

O termo “surdo-mudo” referia-se ao indivíduo surdo, que era considerado aquele que não ouvia e, por consequência, não podia falar a língua oral. Porém, com o passar do tempo, viu-se que era possível ao sujeito surdo expressar-se oralmente. Com isso, a expressão “surdo-mudo” foi considerada inapropriada, sobretudo a partir da lógica oralista. No entanto, ainda hoje, há quem se refira a eles como “surdos-mudos” ou simplesmente como “mudos”, quando, na verdade, a mudez não está necessariamente associada à surdez e vice-versa. Por outro lado, concordo que o uso desse ou daquele termo não abole preconceitos sociais:

Os preconceitos podem estar disfarçados até mesmo nos discursos que dizem assumir a diferença e a diversidade. Mas o deslocamento conceitual é preciso e urgente, e vem ocorrendo em primeira instância na reflexão e problematização dos conceitos de que fazemos uso ao nomear o outro. (GESSER, 2009, p. 46)

Se considerarmos que a definição do substantivo “mudo” é “que ou quem não fala, não tem ou perdeu a capacidade de falar” (HOUAISS, 2009), concluímos que o sujeito surdo não é mudo, uma vez que ele, no caso desta pesquisa, fala a língua de sinais, não tendo perdido a capacidade de se expressar. A definição do dicionário não traz à tona que o falar esteja vinculado ao ato de oralizar, inclusive o mesmo Houaiss (2009) define o verbo “falar” como: “comunicar-se com outro(s) falante(s) segundo um sistema definido próprio de uma comunidade linguística, ou seja, por meio de uma determinada língua”. Não se fala em língua de modalidade oral-auditiva, mas se fala simplesmente “língua” e, como sabemos, a Libras é uma língua. O dicionário também apresenta outra definição de “mudo”, como adjetivo: “que não quer falar, explicar, emitir sua opinião em determinada



circunstância”. Exemplifica como: “acompanhou, mudo, o desfecho daquela reunião”. Ou seja, mudo é aquele que não fala ou que não quer falar. Nesse sentido, o sujeito surdo que não quer falar, seja em Libras, seja em português, poderia ser considerado mudo, sem dar a entender que se trata de alguém impedido de falar, isto é, de expressar-se pela língua.

Os entrevistados revelam que o uso do termo “mudo” referindo-se a eles é pejorativo e lhes soa preconceituoso, quando é usado como incapacidade de falar, pois traz à tona que não sabem ou não podem falar. Entretanto, eles têm uma língua e não são privados da fala, nem em Libras, nem no português oral.

Os relatos mostram que conseguem perceber, na fala dos ouvintes, a palavra “mudo” e ainda o seu diminutivo “mudinho”, que lhes soa ainda mais negativo. Observemos o cartum (FERRAZ, 2006, p. 25) a seguir:



O cartunista aborda a diferença linguística para trazer à tona que se expressam por outra língua, de modalidade visuo-espacial, diferente, pois, da modalidade de todas as demais línguas que aparecem no cartum: alemão, árabe, inglês, japonês, russo, além do próprio português, por meio do qual dialogam, oralmente, os dois ouvintes. Por que a Libras não aparece como curso ofertado? Ou por que um dos falantes da língua portuguesa sugere deixar a pessoa surda sozinha: “vamos sair de fininho!”? Trata-se de discriminação movida por preconceito.

A<sub>1</sub> mostra o incômodo ante a forma diminutiva “mudinha”, que inclusive é falada oralmente por ela no momento da entrevista:

Eu avisava a minha mãe: “há uns ouvintes que sempre ficam me provocando!”. Eles “zoavam” com “coisas de sacanagem”, gestos obscenos insinuando sexo,



“macaca”, “mudinha”, diziam: “ah, você não sabe falar!”. Puxa, ficar falando “sacanagem para mim?” E aí, quando eu chamava, minha mãe ia lá e falava com eles. Ela explicava as coisas e tal. Eles pediam desculpas para mim e ficava tudo bem. (A<sub>1</sub>)

Podemos perceber a carga negativa de todas essas manifestações verbais feitas à pessoa surda e de como tudo isso machuca e não é esquecido. São ações carregadas de preconceitos e humilhações e que mostram considerar o sujeito surdo como alguém inferior, vulgar, “fácil”, passivo e tolo. Ter a surdez associada à mudez parece à A<sub>1</sub> algo ruim. Nisso, podemos perceber que ela e outros, querendo demonstrar que a surdez é diferente da mudez, acabam colocando a primeira em uma posição de mais vantagem, como se o sujeito surdo não pudesse ser chamado de mudo, porque este indivíduo é inferior. Manifesta-se um preconceito – também por parte das pessoas surdas – em relação às mudas propriamente.

A mudez, também chamada de *afonia*, é uma deficiência que indica uma incapacidade, que pode ser total ou parcial, de produzir a fala. Suas causas físicas estão associadas à boca, cordas vocais, garganta, língua, pulmões, etc. Pode ocorrer de a pessoa nascer muda ou adquirir a mudez como consequência de algum acidente, cirurgia ou exposição a determinados produtos químicos. Nesse sentido, não cabe afirmar que o sujeito surdo é necessariamente mudo.

A<sub>4</sub> é um dos que mais faz referência ao termo “mudo” e o considera um desrespeito à pessoa surda: “às vezes, havia algumas pessoas que me ‘zoavam’, me chamavam de ‘mudo, mudo, mudo!’, e eu não gostava” (A<sub>4</sub>). O aluno mostra, inicialmente, que ignorava e não levava o caso à frente, isto é, não chegava a brigar seriamente, mesmo sentindo-se desrespeitado. Porém, ocorre uma situação em que briga fisicamente:

Antes caçoavam de mim, me “zoavam”, ficavam me chamando de “mudinho”, e, na hora, me “subia o sangue na cabeça”. No começo, dizia: “espera só! Espera só!”. Mas, depois, de tanto acontecer, um dia, “perdi a cabeça” e “caí no braço” com um ouvinte. Na hora, ele perdeu na briga, mas, depois, fiquei mal visto na situação e também me senti mal pelo que fiz. Quando chamaram a diretora, falei: “fiz isso, porque não aguentei! Eles estão sempre me chamando de ‘mudinho’, e não sou mudinho. Quero respeito!”. Percebi que as pessoas ficaram meio “mexidas”, pensaram naquilo. O garoto foi suspenso, eu não fui! Acho que as pessoas aprenderam com aquilo, eu também aprendi. Mas, depois, voltaram a repetir isso, de ficarem me “zoando”, e até cheguei a pensar em brigar novamente – com um outro ouvinte, no caso –, mas depois pensei: “nada a ver! Sou surdo, ele é ouvinte e não está entendendo o que acontece! Já temos uma idade boa, estamos aqui para estudar. Estou com uma cabeça boa e ele está com cabeça de criança.”. A

diretora já havia me dito antes: “estuda, porque você está aqui para estudar. É melhor assim do que arrumar confusão!”. (A<sub>4</sub>)

Após a briga, A<sub>4</sub> arrepende-se do que fez e de ter-se envolvido na contenda, apesar de assumir que não tinha como agir com frieza, simplesmente ignorando o que diziam a ele. Ressalte-se que o ouvinte que se envolveu na briga com ele foi suspenso pela escola, ao passo que A<sub>4</sub> não o foi, embora ambos tenham-se agredido. A “lógica” da escola é parcial.

A<sub>4</sub> interpreta que lhe chamam de “mudo” por ele ser surdo e não oralizar e imagina que pensam que ele é “o coitado de um surdo”. Em seguida, diz que se interessa por escrever e defende os indivíduos surdos, alegando que são “espertos, inteligentes e podem escrever”. Parece que A<sub>4</sub> vincula a mudez à tolice, a uma suposta ausência de inteligência ou esperteza e falta de domínio do registro escrito da língua:

Porque parece que eles estão falando que eu, por ser surdo e não oralizar, tenho que ser mudo. Sou o coitado de um surdo! Mas comigo não, eu consigo, me interesso por escrever. Se não fosse assim, para que estava na escola, estudando, fazendo exercícios, [tudo isso] para quê? Os surdos são espertos, inteligentes e podem escrever, né? E é muito importante escrever. E o preconceito é por causa disso, porque eles olham os surdos como coitados que são mudos e não conseguem escrever. Mas eles não conhecem! E não podem mexer onde não sabem, não sabem quem é o surdo. Não conseguem perceber que somos iguais. E, mesmo assim, eu não mexo no que é deles, mesmo sendo um igual. (A<sub>4</sub>)

O sujeito surdo desconhece quem é o mudo, também recaindo em preconceito contra este. Para A<sub>4</sub>, a mudez está associada à inépcia, à imbecilidade e, provavelmente, a déficits cognitivos, doenças mentais ou deficiências intelectuais. É verdade que a surdez é, equivocadamente, associada a tudo isso há muito tempo; daí, talvez, a necessidade de se (re)afirmar que ela não é nada disso. Contudo, é preciso desconstruir e desnaturalizar também o preconceito contra as pessoas mudas, não caindo na armadilha de valorizar o sujeito surdo às custas de desprezar o mudo.

A autora surda Vera Strnadová comenta o equívoco do uso do termo “surdo-mudo” – geralmente usado também no lugar de “surdo” – logo no capítulo inicial de seu livro *Como é ser surdo*<sup>49</sup> e esclarece a inadequação de considerar também

---

<sup>49</sup> No prefácio da edição tcheca, a autora explica que a ideia de escrever o livro surgiu das perguntas feitas pelos estudantes da Faculdade de Pedagogia de Liberec, na República Tcheca. Destaca que as perguntas eram sempre as mesmas e diziam respeito à sua surdez. Elucida que o único motivo para escrever o livro foi ajudar as pessoas não surdas “a imaginar a vida e os

muda a pessoa que é surda. Para Strnadová (2000), se o sujeito surdo não fala a língua oral, é tão-somente por ter deixado de ouvir em determinado período da infância<sup>50</sup>, já que, não ouvindo, não pode imitar a fala nem apr(e)ender, naturalmente, a língua dos pais, que geralmente não são surdos. O uso inapropriado de certas palavras ou expressões soa agressivo quando atentamos para o que podem significar, afinal, as palavras são lugares de luta (BAKHTIN, 2010). A autora nitidifica o que seria “surdo-mudo” com base em um tipo de rã:

Lá [América do Norte], nos rios das montanhas e de águas profundas, vive uma espécie diferente de rã (*Ascaphus*). Estas rãs não emitem nenhum som e não possuem órgão auditivo algum. Faltam-lhes o ouvido médio, os ossinhos do ouvido e as estruturas do ouvido interno, destinadas à percepção sonora. Tudo isso que nós, pessoas surdas, geralmente temos completo e no seu devido lugar. (STRNADOVÁ, 2000, p. 17)

Por outro lado, há pessoas surdas que se autodenominam “surdas-mudas”, contrariando a ideia de que a expressão soa preconceituosa e ampliando os sentidos possíveis. A pesquisadora e professora surda(-muda) Ana Regina e Souza Campello afirma, em sua tese de doutorado, que “surdo-mudo”:

É uma representação identitária, cultural e os sinais são convencionados pela comunidade Surda-Muda utilizada no século XVI até a presente data, apesar da denominação “Mudo” ser retirada pelo Congresso de Milão em 1880. Condiz que Surdo não é portador da “mudez” por problema patológico e também por não falar, não ter “voz” e sim por usar a língua de sinais que é a modalidade viso-gestual e não usa a “fala” ou a “oralização” para articular e sinalizar ao mesmo tempo. (CAMPELLO, 2008, p. 20)

A pesquisadora traz outra perspectiva por meio da qual se pode olhar para a expressão “surdo-mudo”. Todavia, não é de uso consensual entre os próprios indivíduos surdos. Os entrevistados relataram que o uso de “mudo”, “mudinho” e “surdo-mudo” é ofensivo e sentem-no como preconceito das pessoas ouvintes. A<sub>4</sub>, ao mesmo tempo que rejeita o termo “mudo” em muitos relatos, usa-o também: “eu sou mudo e ele [o filho dele], ouvinte, precisa ouvir”. A<sub>5</sub>, quando questionado se sua mulher é surda, responde categoricamente: “e muda. Surda mesmo”. Nesse caso, ressaltamos que A<sub>4</sub> e A<sub>5</sub> não foram chamados de “mudos”. Ao contrário, são eles próprios que atribuem a mudéz: o primeiro, a si próprio; o segundo, à esposa. Assim sendo, parece-lhes mais leve, uma vez que não estão sendo pejorativamente chamados por outrem de “mudos”.

---

sentimentos de uma pessoa que vive num mundo sem os sons”. (STRNADOVÁ, 2000, *Prefácio da edição tcheca*).

<sup>50</sup> Acrescento: ou por ter nascido surdo, isto é, com surdez congênita.

O território da língua é um campo minado e as palavras carregam uma bagagem ideológica dizendo além do que se supõe que digam:

[...] na palavra estão presentes o sentimento, a emoção, o calor; mas estão presentes também o movimento na e da história, as contradições da vida social, os preconceitos e estereótipos, a exclusão e a possibilidade da contestação, da rememoração e do diálogo. A palavra é tensa, pois, valente e ambivalente, palavra que tem franjas por dizer para além do que diz, palavra que carrega sempre um conteúdo ideológico e vivencial, marcada que é pelos muitos significados que historicamente ela vai absorvendo, que nela vão se impregnando. (KRAMER, 2007, p. 185)

Ser chamado de “mudo”, “mudinho” ou “surdo-mudo” pode ser um problema, a depender de quem emite o julgamento. Outra questão polêmica e ambígua, para os sujeitos surdos, é incluí-los no grupo das pessoas com deficiência. Para eles, recai-se novamente em preconceito contra a sua condição linguístico-cultural. A<sub>3</sub> expõe que vê a surdez dissociada da categoria “deficiência”:

Parece que “deficiente” coloca todo mundo dentro de um mesmo lugar. Se o surdo é deficiente, está ali dentro também? Não sei! Acho que “surdo” é uma palavra que não cabe entre os deficientes. Porque se coloca junto, eles pensam que ser surdo é ter dificuldades mentais, motoras ou coisas assim. E a pessoa surda não é assim! O surdo anda, fala em Libras, é alguém normal! Para que esses rótulos? [...] quando você vê um grupo de deficiente, você vê as dificuldades. E a palavra “surdo” deve lembrar só que eles têm a dificuldade de se comunicar. E eu sou surda sim! Quando mostro meu cartão [de gratuidade] para alguém, ele deve pensar nisso da comunicação. E, assim, tentar a comunicação comigo. Porque é possível! (A<sub>3</sub>)

Segundo a entrevistada, ter a surdez vinculada à deficiência intelectual ou deficiência física é um equívoco. Ela reivindica a condição de normalidade para a pessoa surda que fala Libras, interpelando, de certo modo, a concepção de normalidade socialmente construída. Exemplifica que, quando se vê um grupo de pessoas deficientes, consideram-se as dificuldades delas em primeira instância; entretanto, a surdez deve lembrar apenas “a dificuldade de se comunicar”, que não deixa de ser uma dificuldade – sinal usado por ela em ambos casos. Porém, não é uma dificuldade inerente aos sujeitos surdos, afinal, expressam-se e pensam pela língua de sinais, e a dificuldade pode originar-se tanto da incompreensão do ouvinte (não fluente em Libras) quanto deles. A<sub>3</sub> acrescenta que, quando mostra seu cartão de gratuidade (o chamado “Passe Livre”, benefício criado pelo Governo Federal, ou o chamado “Vale Social”, benefício criado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, que dá direito ao cartão eletrônico “RioCard”), as pessoas devem pensar na comunicação possível, não na suposta deficiência. Vale

problematizar que as pessoas com deficiência física, intelectual, visual, dentre outras, também não têm a dificuldade inerente a si. A<sub>3</sub> parece desconsiderar a construção social da deficiência, caindo na mesma cilada e movimento de normalização que ela padeceu como surda.

Apesar desse discurso que tenta explicar o porquê de a surdez não dever estar incluída no grupo das deficiências, percebemos algum preconceito – e receio – da entrevistada em relação às pessoas com deficiência intelectual ou física. Godinho (1982) já demonstrou que há uma hierarquia dos estigmas, com comparações que favorecem a si próprio:

Amiúde nos foi dito que “ser surdo era melhor que ser cego, aleijado ou doente mental”, o que denota a existência de uma hierarquia social dos estigmas relacionados às deficiências, cujo vértice coincide com o daquelas que acarretam maior grau de dependência. (GODINHO, 1982, p. 56)

Daí que é frequente a comparação entre a surdez e as deficiências nos discursos dos próprios indivíduos surdos, de seus familiares e de profissionais que lidam com esse público, pondo aquela em lugar mais favorecido que estas. A surdez acaba por ser posta como um estigma leve em contraposição às deficiências (GODINHO, 1982). Sujeitos surdos não se identificam com elas, mas cooperam com as pessoas deficientes por possuírem objetivos comuns como, por exemplo, a luta por direitos iguais (JOKINEN, 2009). Mesmo que a recusa em estar associada às pessoas com deficiência queira explicar que há diferenças reais entre elas e as surdas e que há uma questão primordialmente linguística, política, social e cultural, podemos notar que a vinculação das pessoas surdas às deficientes parece colocar estas em patamar de inferioridade, estando aquelas em posição superior. Essa discussão costuma ser embasada na abordagem médica, que vê o sujeito surdo como um deficiente auditivo, que pode ter seu “problema” tratado.

Tal visão imperou por tempos e ainda se sobressai na opinião pública, mormente quando aparecem casos de “surdos que deixaram de ser surdos” em razão do implante coclear. As soluções supostamente milagrosas ofuscam um debate mais denso sobre essa cirurgia que vem conquistando, cada vez mais, espaço na mídia e na área da saúde. Trata-se de uma cirurgia que já vem sendo feita há 20 anos aproximadamente por especialistas brasileiros, tendo pesquisas concluídas e em andamento – principalmente nas áreas de Audiologia e Fonoaudiologia. As controvérsias engendradas polarizam opiniões de surdos adultos, pais, médicos, profissionais que lidam com alunos surdos, etc.:

Do ponto de vista dos adultos surdos, uma criança surda que recebe o implante terá sua identidade surda deteriorada. Muitos membros da comunidade surda rejeitam fortemente e não se interessam em conhecer o assunto. Do ponto de vista dos educadores, as queixas se relacionam à ausência de orientações sistemáticas sobre como lidar adequadamente em sala de aula com um aluno que tenha sido implantado. (KELMAN, 2010, p. 34)

Sem adentrar em pormenores sobre essa cirurgia<sup>51</sup>, que não é nosso tema, é válido dizer que é realizada, cada vez mais, precocemente, sem que a pessoa surda possa ter reais condições de optar por ela, na maioria das vezes. Por outro lado, não se pode cobrar da criança uma fala oral efetiva, pois não se sabe o que realmente está ouvindo, discriminando e entendendo (SANTANA, 2007). Não basta averiguar o melhor modo de a criança com implante perceber captar os sons da fala, mas focar nas consequências do procedimento cirúrgico na perspectiva da educação desse sujeito (KELMAN, 2010). A pesquisadora surda Patrícia Luiza Ferreira Rezende resume a tensão entre “mares amainados ou furiosos”, na perspectiva do adulto surdo usuário de Libras:

Se, para a idealização do resultado do implante coclear, houver a negação da língua de sinais, como os muitos discursos circulados e inscritos nos corpos surdos, as resistências surdas vão constituir uma constância, uma força e uma fúria contra o império do implante coclear. Se for possível uma negociação para que o bilinguismo reine no território do IC [implante coclear] talvez os mares da resistência surda sejam amainados. Mares amainados ou furiosos. Depende dos próximos discursos que vão ser circulados e inscritos na constituição dos sujeitos surdos. (REZENDE, 2012, p. 155)

A<sub>3</sub> diz que o indivíduo surdo não pode ser associado a deficiências; porém, ela não questiona, por exemplo, o fato de o “Passe Livre”, para uso em transportes públicos interestaduais, ser um direito dos “portadores de *deficiência* física, mental, auditiva ou visual comprovadamente carentes”<sup>52</sup>, a despeito de reconhecermos que se trata de uma questão de equidade de direitos. No caso do “Vale Social”, para uso em transportes municipais e intermunicipais, é um direito dos “adultos e crianças portadores de *deficiência* física, visual, auditiva e mental, bem como de doenças crônicas que estejam em tratamento”<sup>53</sup>. Trata-se de um dos pontos ambíguos na defesa do cidadão surdo como não deficiente. A questão não está, totalmente, desgastada nem ultrapassada, apesar de todos os esforços

<sup>51</sup> Harlan Lane (1992, p. 19-20) descreve em pormenores o procedimento cirúrgico do implante coclear.

<sup>52</sup> Disponível em: <<http://www.transportes.gov.br/conteudo/36024>>. Acesso em: 02 set. 2014.

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/setrans/exibeconteudo?article-id=225389>>. Acesso em: 02 set. 2014.

socioantropológicos em encarar a surdez como uma experiência visual de mundo e uma diferença, não uma deficiência.

Reconheço que a surdez, no caso dos sujeitos surdos sinalizadores, escapa à categoria da deficiência por estar mais afim a questões linguístico-culturais, não meramente a uma falta de audição atestada por exames ou laudos médicos:

A deficiência é uma marca que historicamente não tem pertencido aos surdos. Essa marca sugere autorrepresentações, políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando os surdos discutem sua surdez, usam termos profundamente relacionados com sua língua, seu passado, e sua comunidade. (PADDEN & HUMPHRIES, 1988, p. 44)

O próximo tópico traz mais detidamente a questão do silenciamento da Libras no contexto escolar, além de outras manifestações preconceituosas.

## 2.5. “Fala! Abaixa as mãos e fala!”

Aqui, serão abordadas as percepções e avaliações dos adultos surdos quanto às experiências de preconceito nas *escolas anteriores ao CAP/INES*, as quais culminaram na constatação do fracasso na escolarização, diante de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Também será explicitado o modo como vivenciaram a relação professor-aluno e como avaliam o oralismo, a oralização e o uso de próteses auditivas como uma imposição ou sugestão da escola.

Antes de estarem matriculados no CAP/INES, todos os adultos entrevistados tiveram experiência na escola dita regular, compartilhando o espaço entre uma maioria ouvinte e uma minoria surda. Embora adultos hoje, foram crianças e jovens estudantes um dia e passaram, possivelmente, pelo início da inclusão escolar, com suas discussões e polêmicas que não são o foco desta tese.

A<sub>3</sub> e A<sub>4</sub> já haviam sido alunos do instituto anteriormente, mas, por motivos já expostos no início deste capítulo, tiveram que sair e realizar matrícula em outro estabelecimento de ensino. Todos os entrevistados tiveram algumas experiências positivas nas escolas, mas, nas entrevistas, sobressaem as negativas. As lembranças que nos contam trazem momentos em sala de aula, recreio, fora da escola com os colegas de classe, dentre outros.

A<sub>4</sub> admite que era interessante estar entre colegas ouvintes, mas também assume que zombavam dele:

Estudar com ouvintes era legal, mas eles caçoavam bastante. Parece que se perguntavam: “como assim, um surdo? Por que há um surdo aqui, no meio dos ouvintes?”. Mas eu estava ali, porque queria aprender a escrever em português,



matemática, química, tudo mesmo. E aí não tem nada a ver se o surdo não escreve bem como o ouvinte. Tem que entender o valor da pessoa. Se me colocar de frente para o outro, somos iguais. Então, ele fala e eu sou surdo, não falo, mas nos relacionando, podemos aprender mais e melhor. Para mim, o principal motivo, o mais importante de estar ali é para aprender a escrever! (A<sub>4</sub>)

Mais uma vez, o sujeito surdo tenta construir e interpretar o que o ouvinte pode estar pensando. Para A<sub>4</sub>, o outro perguntava-se o porquê de haver uma pessoa surda ali, entre as ouvintes. Sabemos que realmente podem questionar-se a respeito disso, inclusive, são frequentes os questionamentos de pais de ouvintes sobre o porquê de haver um aluno surdo, com síndrome de Down, com transtornos globais do desenvolvimento, etc. na mesma sala de aula que seu filho considerado normal. O preconceito é evidente nesses casos. A<sub>4</sub> sente sua manifestação, provavelmente, com base no olhar dos outros colegas. Ele justifica sua presença naquele meio apoiando-se no argumento de que está ali para aprender os conteúdos das disciplinas – e não fala, por exemplo: “para ser incluído”, “para conviver entre diferentes”, “para ter contato com ouvintes”, etc. – e já faz uma ressalva de que não importa se o aluno surdo não escreve bem como o ouvinte, pois é preciso “entender o valor da pessoa”, afinal, “somos iguais”.

Há um juízo que parece cristalizado entre os sujeitos surdos de que o ouvinte tem domínio da escrita, o que sabemos não ser uma verdade. Por experiência como professora de Língua Portuguesa, tendo tanto alunos ouvintes quanto surdos, sei que pode haver dificuldades com a modalidade escrita da língua de ambas partes:

As limitações nessa esfera não são exclusivas das experiências escolares de surdos, nem inerentes à condição da surdez: um dos principais problemas está nas mediações sociais dessa aprendizagem, mais especificamente, nas práticas pedagógicas que fracassam também na alfabetização de ouvintes. Entretanto, ocorre que a essa questão mais geral sobrepõe-se, muitas vezes, o fato de o aluno surdo enfrentar complexas demandas adicionais, por apresentar uso restrito da língua implicada nas atividades de leitura e escritura. (GÓES, 2012, p. 3)

O estudante surdo usuário da Libras pode vir a ter dificuldades com o português como L2, por ser de uma modalidade (oral-auditiva) diferente da de sua L1 (visuo-espacial). Ademais, avaliações feitas em larga escala – como, por exemplo, a *Avaliação Nacional do Rendimento Escolar* (ANRESC), também denominada *Prova Brasil*<sup>54</sup> – mostra que o nível de proficiência em Língua

---

<sup>54</sup> Trata-se de uma avaliação censitária que engloba estudantes no quinto e nono ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o propósito



Portuguesa, que varia de zero a nove, é: dois ou três no 5º ano e cinco ou seis no 9º ano, para a maioria dos estudantes. Ao todo, houve 55.924 escolas cujos alunos foram avaliados em 2011. Assim, percebemos que não é totalmente verdade que estudantes, sejam ouvintes ou surdos, tenham proficiência em português. Todavia, o aluno surdo costuma acreditar que só ele apresenta dificuldades. Alguns professores também chegam a acreditar que as dificuldades com o português são próprias do estudante surdo, o que faz recair sobre este uma avaliação mais pessimista do panorama de sua aprendizagem. O fracasso desse aluno é equivocada e invariavelmente colado à surdez e justificado por ela.

Os entrevistados protestam que, perante a agressão física ou verbal de algum colega ouvinte, outras pessoas não costumavam defendê-los; porém, adultos ouvintes que ocupam lugar social de poder – a direção da escola, a chefia no ambiente de trabalho ou os pais, por exemplo – aparecem como os que, geralmente, medeiam e levam ao desfecho pacífico do conflito. A<sub>4</sub> sintetiza o que os demais adultos surdos narram de modo semelhante:

Eu me lembro de estar sentado em uma turma de alunos, vir um ouvinte e caçar de mim: “ah, seu burro! Você não sabe escrever!”. A princípio, desprezei e falei com a diretora que ele estava me “zoando”. Ele levou uma bronca e, dali em diante, ficou mais respeitoso. Nunca impliquei ou falei nada de ninguém nesse primeiro momento. Nessa época, me chateou! Minha turma inteira estava presente e ninguém me defendeu, tive que chamar a diretora, que chamou os pais dele. Deram uma bronca e falaram que ele tinha que se tornar uma pessoa com mais consciência e entender que, no mundo, ele vai encontrar gente assim [surda]. A essa época, surgiu o intérprete nessa escola e me mudaram de turma, porque o profissional ficava em uma classe só. Aí me separei um pouco daquele grupo. Achei que foi bom, aquele foi um momento de sorte! Fui salvo daquele espaço! (A<sub>4</sub>)

Aquilo que parece aborrecer o aluno é o fato de ter que solicitar a ajuda da diretora, porque nenhum dos colegas saiu em sua defesa. Posteriormente, ele acaba partindo da turma e ficando em outra na qual havia o profissional intérprete, e é emblemático o desabafo: “fui salvo daquele espaço”. Porém, experiencia situação semelhante no pátio da escola:

Andando no pátio da escola, me passaram uma “banda”, não vi quem foi. Depois, correram e riram da minha cara. Disseram que era burro e senti um certo desprezo, porque algumas pessoas que me olharam caído não falaram nada depois, quando cheguei à sala. A gente sempre ficava em grupinho ali, e havia cinco amigos, mas ninguém me defendeu também, e depois tive que falar com outro adulto e explicar que estava ficando chato e sofrido ficar ali, naquele espaço. [...] (A<sub>4</sub>)

---

de avaliar a qualidade do ensino ministrado. Participam as escolas que possuem, no mínimo, vinte alunos matriculados nos anos avaliados. Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

Mais uma vez, é possível observar a reclamação de que ninguém sai em sua defesa e, por isso, sente a necessidade de pedir a intercessão de um adulto a fim de tentar solucionar o problema. A pessoa a quem A<sub>4</sub> recorre, no caso, é um professor que tem algum conhecimento de língua de sinais e que, a pedido do aluno, vai conversar com os colegas envolvidos no conflito, mediando a situação. A<sub>4</sub> denuncia o desprezo que sentiu dos colegas, sentimento que se aloja na pior forma de preconceito: a frieza (CROCHÍK, 2011).

A<sub>5</sub> questiona se é possível o professor ouvinte (sem alguma fluência em Libras) relacionar-se diretamente com o aluno surdo sem a mediação do intérprete de Libras e constata que a impossibilidade é pelo professor não ter tempo para atender a esse aluno, ante tantos alunos ouvintes com os quais se deve ocupar. Para A<sub>5</sub>, não é uma questão de preconceito do professor, mas de falta de tempo para lidar com turmas lotadas e com maioria ouvinte. Em seguida, detalha como é a sala de aula dita regular na ótica de um aluno surdo que não está em ambiente preparado para lidar com sua especificidade e seu tempo de aprendizagem:

[...] Os professores também sentam, mexem a boca falando a matéria. Não dá! Começam a escrever no quadro, aí terminam uma parte, dividem o quadro, escrevem a outra parte, acabam essa, voltam e apagam a primeira. É tudo muito rápido! Para o ouvinte, que conhece aquelas frases, é fácil, ele olha e copia rápido. Mas para os surdos não é assim. Olhamos um trequinho e abaixamos a cabeça para copiar, olhamos outro trequinho e abaixamos a cabeça de novo copiando o que vimos. E quando olhamos de novo, a professora já está apagando aquela parte! Impossível! Demora mais tempo, porque os ouvintes olham a palavra e já a conhecem. Já o surdo não, ele fica dividindo em partes ou sílabas e copiando de pedaço em pedaço. Então, se uma palavra tiver quatro sílabas, ele vai dividir em quatro para copiar. Não dá para olhar tudo e sair escrevendo. Para o surdo, é impossível! Ele vai olhar de pouco em pouco e quando olhar de novo, *tchu-tchu*, apagaram! Por isso, não é o mesmo tempo dos outros! Outra questão também é o intérprete. Ele não pode forçar que o professor ouvinte pare. Digamos que haja um professor ouvinte falando bem rápido e o intérprete interpretando ao lado dele, e nessa turma há três ou quatro surdos, com o restante todo de ouvintes. Os ouvintes vão continuar perguntando direto para o professor, mas os surdos têm que passar pelo intérprete. Os surdos podem até interromper o professor e pedir explicação, mas é porque não entenderam a explicação. Porém, o intérprete interromper a aula, isso não pode [acontecer], porque lá há um monte de ouvintes, e como eles vão ficar? Assim, se for diferente e houver um monte de surdos, aí sim, o intérprete pode interromper o professor para pedir explicação. Isso se forem poucos ouvintes e muitos surdos, mas o contrário não. Vamos perder muito tempo, é mesmo por causa do tempo! Vamos imaginar no lugar oposto. Se estivéssemos aqui, no INES, surdos perguntando o tempo todo, enfim, aqui não há problema algum. Aqui é diferente. Os professores têm paciência. Mesmo que não saibamos alguma coisa, o professor é paciente. Acontece tudo normalmente. Mas lá fora não! É diferente! Lá fora, junto com ouvintes, é diferente! (A<sub>5</sub>)

A descrição fornecida pelo aluno nos permite não só ter a dimensão da dificuldade por que passam, mas contrastar diferentes formas de experimentar a permanência do estudante surdo em uma classe de ouvintes. Para A<sub>5</sub>, a questão da perda de tempo é crucial, pois argumenta que o professor está perante uma turma majoritariamente ouvinte, não tendo tempo para atender o aprendiz surdo, e que este não pode sequer tirar suas dúvidas, pois o intérprete não pode interromper a aula a todo momento. Geralmente, o ritmo das aulas é acelerado e não há pausas o bastante entre as explicações para que o aluno surdo possa sanar suas dúvidas com o professor, no seu tempo. Outro agravante é definir quem irá fazer as eventuais perguntas: o aluno ou o intérprete. O primeiro, geralmente, não tem domínio suficiente da modalidade oral da língua portuguesa para compreender o professor e ser compreendido por ele, tendo, por conseguinte, que recorrer ao segundo para fazer a mediação. Por outro lado, o professor, raramente, tem domínio da Libras para compreender e ser compreendido pelo aluno. Com isso, o estudante surdo não tem “a possibilidade de uma relação direta com o seu educador” (ANDREIS-WITKOSKI, 2012b, p. 57).

A<sub>5</sub>, por um lado, ressalta que, no ambiente escolar composto por maioria surda, a realidade é diferente: os professores são pacientes e tudo acontece espontaneamente, no tempo do aluno; por outro lado, ambigualmente, ele, antes, havia mencionado que o ambiente escolar misto, em que há sujeitos surdos e ouvintes, favorece as trocas e as experiências comuns e dificulta que adultos surdos fiquem “quadrados” por terem convivido “exclusivamente” com outros surdos. Ressalta-se que sujeitos surdos, entretanto, não convivem unicamente com pares linguísticos. Convivem necessariamente com não surdos, afinal, seus familiares, parentes, vizinhos, etc. os cercam e, não raro, são ouvintes. A convivência com estes não depende só da escola, ela é socialmente compulsória. A<sub>5</sub> demonstra a ambiguidade que permeia o assunto, pois, ao mesmo tempo que o processo de ensino-aprendizagem pode ser facilitado quando há pares surdos e professores com conhecimentos sobre a surdez e a língua de sinais, não ocorre contato com alunos ouvintes, o que pode dificultar comportamentos mais sociáveis em relação a estes, ainda que estejam presentes fora da escola.

A<sub>3</sub> revela que era caótico estar entre ouvintes, por sempre ter vivido em grupos compostos por pessoas surdas. Conta que seu irmão, que é ouvinte, tenta encorajá-la a experimentar o novo e conquistar novas amizades; porém, apesar do

esforço que faz, ela sentia-se perdida ao tentar ingressar no grupo de ouvintes e, inclusive, diz ter percebido que as pessoas falavam mal dela e de seus sinais, considerados “gestinhos”:

Quando entrava lá [escola dita inclusiva], ficava até meio atordoada, confusa. Porque era a única surda e o restante eram todos ouvintes. Eu ficava confusa. E quando meu irmão chegava, ele sempre me dizia: “deixa disso! Vai lá, experimenta, faz um novo grupo de amigos!”. Mas não estava acostumada a estar em grupos de ouvintes, vivi sempre em muitos grupos de surdos [a primeira escola em que estudou foi o INES, indo posteriormente para uma outra]. Eu tinha amigos, vizinhos e mais e mais situações desse tipo. E nisso tudo, só havia um ouvinte que falava em Libras comigo: minha mãe. Eu ficava meio perdida tentando entrar nesse grupo [de ouvintes]. Mas, mesmo assim, aceitei e me esforcei para entrar. E como era uma pessoa nova ali, quando cheguei, algumas pessoas falavam mal de mim. Diziam: “ah! Ela é surda! Faz gestinho assim, assim, assim!”. Mas nem me importava, desprezava essa gente. E tentava manter minha concentração [na aula]. Meu irmão até tentou me ajudar e pediu a uma amiga, que era melhor amiga dele, que me ajudasse nas aulas. Mas as aulas eram difíceis. Eu sentava na frente e tentava fazer leitura labial. Eu entendia uma coisa ou outra, mas era muito ruim de entender. Acabava me distraíndo e só copiava a matéria, “deixava o resto para lá”. Aos ouvintes, davam total atenção, havia proximidade. Já com o surdo, parecia uma inimizade. Eu tentava continuar, mas não conseguia entender muita coisa. Foi passando o tempo e falei para minha mãe que não tinha mais vontade de ir para lá. Então, decidi parar os estudos. Meu irmão tentou me encorajar, disse que era para eu continuar tentando. Ele me incentivou, mas eu não conseguia entender, então, parei mesmo. (A<sub>3</sub>)

A<sub>3</sub> ignora o preconceito ao seu redor e busca concentrar-se nas aulas; entretanto, eram difíceis, não havia compreensão do que estava sendo ensinado e a distração a tomava, apesar de sentar-se à frente para tentar fazer leitura labial dos professores. O relato é semelhante ao dos demais entrevistados: destaca-se o esforço do aprendiz surdo em acompanhar as aulas, mesmo estando em um contexto desfavorável e com preconceitos. Ressalte-se que a ausência/escassez do intérprete nas escolas ditas regulares é constante nos relatos e, quando ele estava presente, o profissional era considerado “fraco”: “uma escola que era fraca, havia intérprete, que também era fraco – por causa de salários atrasados” (A<sub>1</sub>).

As dificuldades são reais e os obstáculos à efetiva aprendizagem dos alunos surdos, muitos. Os entrevistados confessam, em vários momentos, o silenciamento velado a que eram submetidos na escola, acarretando uma constante evasão escolar, por desistência ou cansaço de ter que compreender e acompanhar aulas que não eram em sua L1 e entre pares surdos:

A minha mãe não era uma pessoa muito rigorosa e deixava as coisas meio soltas. Ela não sabia como era cuidar de mim, uma surda. Ela me colocou para estudar e eu não aprendia nada, e isso me entristecia muito. Eu já estava com uma idade que devia saber muitas coisas, mas não sabia. E aí, depois, acho que quando eu já tinha

12 ou 13 anos, eu resolvi largar a escola. Então, minha mãe disse que devia ir para outra escola. Chegando lá, também era muito difícil escrever, estudar, falar com os professores. E eu tinha afinidade com quatro ou cinco pessoas. Aí eu desisti de novo e, dessa vez, fiquei um bom tempo sem estudar. Passou muito tempo e minha mãe me mandou sair de casa, e foi o que eu fiz. Então, um outro surdo me disse que eu devia estudar e que ele estava indo para uma escola onde havia intérprete de Libras. Puxa, então, eu resolvi ir também. Lá era supletivo [EJA]. Durante as aulas, mesmo assim, ainda foi difícil, porque se eu chamasse o intérprete – que era só um –, ele nunca podia me dar atenção. Se eu chamasse o professor, ele também não podia. E eu ficava sem entender nada. Na hora da prova, tentava responder, mas não me sentia bem. É triste, porque eu precisava aprender. Se houvesse outros como eu, ia ser mais satisfatório, mas não era isso que acontecia. Pouco tempo depois, larguei a escola, outra vez. Aí engravidei e engravidei de novo. [...] Os professores não percebiam minha expressão de tristeza. Na verdade, como sou surda, não sabia o que eles falavam entre si. Chamava os professores, mostrava a dúvida [no caderno], tentava ler as respostas nos seus lábios, mas costumava não entender bem. (A<sub>2</sub>)

Porque os professores não sabiam mesmo, ficavam perdidos, na hora de conversar com algum surdo. Porque, de verdade, eu tinha dificuldades sim. E isso era porque cada professor falava e mexia a boca de um jeito. Alguns eram bem expressivos. Alguns, eu entendia bem, outros não. Eu prestava atenção, mas havia coisas que não entendia. Os professores sabiam que ali havia uma surda e que eu tinha dificuldades. E eu tinha dificuldades, sim! (A<sub>3</sub>)

Às vezes, na hora de escrever, eu não conhecia a palavra; na hora de ler, eu lia bem. E eu ia me comunicar com os ouvintes mais por gestos e tentava perguntar o que significava aquilo e nem sempre entendia bem. Acho que, com 14 ou 15 anos de idade, comecei a ter mais consciência, porque antes não tinha tanta. Era sempre pouca informação e aí eu não parava para estudar. Aos sábados e domingos, ninguém queria parar para fazer isso e nem sempre dava para passear para conhecer algumas coisas diferentes. Então, havia muitas coisas que eu não percebia, que eu não conhecia mesmo. Foi com o tempo que as coisas começaram a se esclarecer. (A<sub>4</sub>)

Nos relatos supracitados, é possível observar os entraves e as dificuldades na escola: ler e escrever em língua portuguesa e compreender a fala oral de professores e colegas de classe. A<sub>2</sub> deixa claras as idas e vindas à escola e justifica que aprendia pouco ou nada, o que a entristecia, pois já estava com idade de “saber muitas coisas”. Provavelmente, verificava isso por comparação com alunos ouvintes da mesma faixa etária. Reclama que não recebia a atenção adequada nem do intérprete nem do professor, pois sempre estavam ocupados. É notória a quantidade de vezes que fala em tristeza perante o não aprendizado. A<sub>3</sub> denuncia que professores não sabiam lidar com alunos surdos e que ela própria não os compreendia, ainda que se esforçasse. A<sub>4</sub> revela que tentava sanar dúvidas com colegas usando gestos e constata a dificuldade disso. Avalia que tinha sempre poucas informações e parece culpar-se por não parar para estudar.

É possível notar alguma aceitação passiva e o desempenho do papel que esperam da criança surda. Por outro lado, quando mais velhos, os adultos surdos tendem a tornar-se, cada vez mais, ativos e a tomar as próprias decisões, inclusive criticando a submissão anterior. Para Botelho (1998), o desempenho do papel esperado é uma defesa perante o grupo ouvinte e, sabemos, não está restrita à infância, podendo alargar-se pela vida afora em variados contextos.

Além da percepção de que havia dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e no entrosamento com os colegas ouvintes, ocorria desleixo dos profissionais da escola – professor, intérprete, etc. Os sujeitos surdos notam, ainda, que o ambiente lhes parece hostil, devido à surdez e à tentativa de falar o português oralmente: “às vezes, brincavam de fazer bolinhas de papel e jogar em mim. Eu via que riam da minha voz, ouviam minha fala e riam de mim” (A5).

Em todos os relatos, há constatação de que houve fracasso escolar, em razão de todas essas ações preconceituosas, explicitamente ou não, dirigidas a eles. Diante de tantos obstáculos, não há dificuldades unicamente no ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, no diálogo, relacionamento e vivência com colegas que não falam a mesma língua e não têm conhecimentos reais a respeito da surdez, mesmo que haja contato diário com a pessoa surda. Todos os entrevistados narram histórias de isolamento tácito, preconceito secreto e, simultaneamente, revelado, mesmo compartilhando o espaço-tempo de uma sala de aula. O que era para ser uma experiência positiva, de troca dialógica e contato com a diferença surda, acaba tornando-se um momento de violência – às vezes, física – e de estranhamento. Portanto, o simples contato diário não faz desaparecer o preconceito e pode, inclusive, intensificá-lo, se não houver a mediação segura de terceiros. Estes, como vimos, comumente, são ouvintes em posição hierárquica de poder. Por outro lado, quando tais ouvintes são professores sem conhecimento da Libras e da surdez, podem ocorrer novas ações preconceituosas oriundas, agora, não de estudantes, mas de profissionais que – imaginamos – têm alguma formação universitária e, possivelmente, passaram por cadeiras pedagógicas e humanas na licenciatura. Não se trata apenas de relacionamento entre pessoas surdas e ouvintes. O preconceito pode ser reforçado pela inadequação no atendimento educacional ao aluno surdo. Se as condições de aprendizagem não são cuidadas e garantidas, semeia-se o fracasso. Tal ausência ou escassez de condições próprias é terreno fértil para construção e reforço do preconceito. O



ambiente escolar inadequado para surdos, ao não permitir que se expressem em sua língua e não garantir interlocuções significativas entre alunos e professores, pode conduzir ao insucesso desses estudantes, os quais acabam responsabilizados por não aprenderem.

A<sub>1</sub> admite ter usufruído de bom relacionamento com dois professores na escola dita regular, porque ambos davam atenção aos aprendizes surdos. Segundo a entrevistada, era tão bom o contato com esses profissionais que ela foi aprovada em suas disciplinas sem problemas, o que, para a estudante, parece dizer que aprendeu o que lhe fora ensinado, tanto que, ao se referir aos demais professores, fala: “os outros professores, não; alguns eram ruins. [...] não tinham interesse algum pelos surdos. Não faziam nada a favor [dos surdos], e a gente não aprendia nada, e era por isso, né?” (A<sub>1</sub>). Ou seja, o mau relacionamento com os professores era por não atentarem aos estudantes surdos, o que acarretava a não aprendizagem. Compreendo esse relacionamento ruim como uma ausência de diálogo aberto, competente e compromissado com o aluno surdo. Não havia, na ótica deste, um “clima de respeito”, o qual, segundo Freire (1996, p. 92), “nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico”.

A<sub>5</sub> conta que uma professora de Português gostava de fazer ditados, o que implicava que ele, sendo surdo, ficasse desorientado perante a tarefa proposta:

Houve uma professora de Português que ficava com as turmas do 2º ao 5º ano, gostava de dar ditado. Ela fazia assim: o número “um” com a mão e falava a palavra, “dois” e falava, “três” e tal. Isso quando não resolvia colocar a mão na frente da boca enquanto ditava. Eu ficava olhando aquilo e pensando: “ué?! Como vou fazer? Não consigo ouvir! Hei, não consigo ouvir!”. Eu chamava e dizia isso, e ela me respondia: “não consegue?”. Aí, veja o preconceito da professora de Português. Ela veio até mim, escondeu a boca dos outros e falou baixinho só para mim. Não entendi nada! Ela também fez um túnel de papel encostado na boca e no meu ouvido. Queria falar alto e gritava no meu ouvido. Nossa! [...] (A<sub>5</sub>)

A prática do ditado em língua oral faz pouco ou nenhum sentido para o aluno surdo e colocar a mão na frente da boca antes de falar só pode gerar mais constrangimentos nele. Falar ao pé do ouvido dele ou, ainda, gritar para ser ouvida é, no mínimo, uma total falta de conhecimento e delicadeza. É nítido que a professora acredita que A<sub>5</sub>, mesmo surdo, pode ouvir caso ela grite com ele, o que é uma violência gerada pela ignorância da profissional. O aluno vê a atitude dela como um preconceito, que, no caso, é pautado pela ausência de conhecimento.

Contudo, o relato de A<sub>5</sub> exemplifica uma discriminação, uma fratura das condições de igualdade, já que ocorre um desrespeito à modalidade linguística do aluno. Tal o impede de realizar a tarefa como os demais alunos que têm acesso ao ditado pela audição, mesmo que a boca da professora esteja tapada. Conseguimos visualizar, junto com A<sub>5</sub>, o “túnel de papel encostado na boca” e no ouvido dele e ainda podemos sentir doerem os ouvidos com o grito da professora. Grito que acreditava poder ser ouvido! Grito ignorante e violento que jamais foi ouvido, mas nunca foi esquecido! O desfecho dessa história é um pedido de desculpas da professora, que foi advertida pela direção da escola de que “não deveria gritar ao ouvido de alunos”.

A<sub>2</sub> sintetiza bem o que os demais entrevistados também vivenciaram na relação docente-discente na escola dita regular: a obrigação de ter que falar a língua portuguesa oralmente e o silenciamento, cada vez maior, da língua de sinais. Além disso, a violência física praticada pelo professor era algo frequente na vida dos sujeitos surdos:

[...] mas o que ficou marcado para mim – e lembrando agora consigo voltar no tempo – foi que me lembro de chegar à sala de aula dando “bom dia”. Em sinais não, falando [oralmente]: “bom dia! Bom dia!”. E era sempre assim: falava quando chegava, para pedir para ir ao banheiro, porque diziam que era feio fazer sinais. Até que um dia, na aula de Português, terminei o exercício e levei para o professor olhar. E ele, corrigindo na minha frente, começou a dizer “está tudo errado! Você não entendeu nada! Precisa falar!”, e me beliscou bem forte. E isso acontecia muitas vezes, me chateava muito, me incomodava. E eu pensava: “mas como vou fazer esse exercício?”. Não me lembro se foi no 2º, 3º ou 4º ano. Porém, me agoniou muito. Conte para minha mãe, ela ligou para a escola e discutiu. Disseram para ela que isso nunca havia acontecido. E eu ficava calada, quieta, muito, muito nervosa por dentro. Então, comecei a não ter mais interesse, até que desisti da escola. (A<sub>2</sub>)

Além da violência física, há uma norma explícita da fala, não podendo haver Libras, porque “diziam que era feio fazer sinais”. Ademais, ocorre um esvaziamento do crédito da experiência, porque a escola diz que nada ocorreu e a aluna, que fez a queixa à mãe, acaba passando por mentirosa e, por isso, cada vez mais, vai ficando “calada, quieta, muito, muito nervosa por dentro”. Em consonância com Andreis-Witkoski (2012a, p.24), “a falta de crédito dos surdos é histórica”.

Paulo Freire (1996, p. 42) destaca algo assaz importante: “mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou



como contribuição à do educando por si mesmo”. O beliscão que A<sub>2</sub> leva é lembrado por tê-la marcado na alma, mais do que no corpo, pois não compreende que essa violência possa ser motivada por não estar falando oralmente, como o professor ordenava. Temos, novamente, a ausência de um “clima de respeito” (FREIRE, 1996, p. 92), uma vez que há uma “autoridade docente mandonista, rígida”.

A experiência, anterior à do CAP/INES, com professores surdos deu-se com alguns entrevistados. A<sub>1</sub> afirma que teve uma professora surda que lecionava Libras, ainda que, sob o ponto de vista da aluna, ensinasse apenas o básico: “ensinava Libras, mas só mostrava a palavra, soletrava e dava os sinais” (A<sub>1</sub>). Já A<sub>5</sub> confessa o quanto ficou surpreso ao ter notícia de que existiam professores surdos e narra a sensação de estranhamento por estar ante uma professora que compartilhava com ele a língua:

Aconteceu, uma vez, de aparecer uma professora surda. Ficamos impressionados: “uma professora surda? Impossível!”. Na época, perguntei quem era e me disseram que era uma professora surda. Achei que poderia ser legal. Aí escolheram os alunos que formariam a turma com ela. Mas, quando vi a aula dela, percebi que ela era diferente de mim, mesmo sendo surda também. Olhava e pensava: “que estranho, uma professora surda!”. Mas, assim, ela não ficou muito tempo. Logo deram um “tchau!” para ela. Durante as aulas, pelo que notei, era a mesma coisa que com as professoras ouvintes. A minha turma até gostava de provocar essa professora: mostrávamos coisas, soletrávamos e perguntávamos o sinal. Ou mostrávamos o sinal e perguntávamos o nome, e ela respondia tudo. Deixava-nos pensando: “como pode isso? Se ela é surda, como sabe tudo?”. Até que chamamos e perguntamos: “como você conseguiu? Como foi, se você é surda e, mesmo assim, é muito inteligente? Como fez isso?”. Aí ela explicou a história dela. [...] (A<sub>5</sub>)

A<sub>5</sub> mostra que a professora era testada pelos alunos constantemente, como se tivesse que provar que era realmente capaz de ser docente diante de usuários da mesma L1. Os questionamentos que são feitos, para além de exporem o estranhamento inicial com a profissional, mostram *autopreconceitos*. Os alunos surdos parecem não acreditar que um sujeito surdo possa ser professor e inteligente. O professor surdo não era uma novidade na educação, embora o fosse para aqueles alunos. Juízos passados e engessados aprisionam o indivíduo surdo como aquele que exibe uma lacuna e, ao que parece, ele próprio pode ver-se assim, como exposto no espanto de A<sub>5</sub> perante a profissional surda.

Medidas corretivas, além de supostos tratamentos fonoaudiológicos, tentam “amarrar” (às vezes, literalmente) as mãos dos sujeitos surdos para que se

expressem exclusivamente pela fala, indo na esteira do método oralista que instituiu que a língua oral deveria ser ensinada aos aprendizes surdos:

[...] o processo da oralização, além de desgastante para a criança, é extremamente moroso, o que implica em mantê-la numa defasagem linguística que a impede de nomear objetos, situações e a si mesma, impossibilitando o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre si e sobre a realidade. (ANDREIS-WITKOSKI, 2013, p. 49)

Sendo adultos, os entrevistados viveram, em sua vida escolar, vestígios da ideologia oralista. A faixa etária dos alunos surdos permite constatar que iniciam a vida escolar no contexto das décadas de 80 e 90 do século XX. Os relatos mostram a oralização como uma exigência de familiares, professores e fonoaudiólogos. Trata-se de experiências marcadas pelo oralismo, legitimado pelo Congresso de Milão de 1880 que, por ironia, se chamou *Per il miglioramento della sorte dei sordomuti*. Trata-se de um verdadeiro divisor na história internacional da educação das pessoas surdas. Sua influência é imensurável. Antes do evento, desde meados do século XVIII até meados do XIX, eram relativamente comuns experiências educativas com uso de sinais. Após 1880, em alguns países, a educação desses sujeitos reduz-se à língua oral. Com isso, a língua de sinais torna-se símbolo de repressão física e psicológica, mas continua a ser utilizada às escondidas.

O Brasil seguiu as diretrizes desse congresso, mas foi em 1957, 100 anos após a criação do INES, que o oralismo atinge seu ápice. Na prática escolar, a primeira medida para proibir o uso da língua de sinais foi obrigar os indivíduos surdos a sentarem sobre as mãos (LULKIN, 2010). Em seguida, impediu-se a comunicação sinalizada entre os alunos por meio da retirada das pequenas janelas das portas das salas de aula. Políticas educativas indicavam que aquele que não ouvia era deficiente, que a língua de sinais era a língua dos que fracassaram na aquisição da língua oral ou que não tiveram apoio familiar adequado (SOUZA, 2007). Soma-se a tudo isso o fato de as comunidades surdas passarem a ser encaradas como bandos perigosos para o desenvolvimento oral da criança surda e foram excluídas da instituição escolar (SKLIAR, 1997; LULKIN, 2010).

A prevalência da lógica oralista põe a surdez como patologia, transforma a escola em clínica e engendra estratégias de caráter reparador, corretivo e normalizador. Assim, fazia-se acreditar que a surdez afetaria a competência linguística e o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, sendo necessário o

aprendizado da língua oral. A surdez passa, pois, a ser medicalizada, fugindo do âmbito da pedagogia e indo para a área da saúde, mesmo no contexto escolar. Tudo isso surtiu nefastos efeitos na vida de incontáveis indivíduos, os marginalizando e excluindo cada vez mais. Skliar (1997, p. 80) lembra os que “sofreram isolamentos comunicativos e verdadeiras privações sociais em sua primeira infância, que foram obrigados a falar e violentados em sua intimidade, e foram proibidos de usar sua língua de sinais”. Os entrevistados atestam a violência: “quando comecei a me comunicar por gestos, batiam nas minhas mãos e diziam que eu deveria falar e oralizar. Nossa! Isso me incomodava muito, porque eu não entendia bem as coisas quando oralizava – por mais que treinasse muito” (A<sub>2</sub>). Outros sujeitos contam histórias semelhantes à de A<sub>2</sub> e dos demais entrevistados, destacando a violência, que visava bloquear o uso da língua de sinais:

No entanto, apesar de considerar que a escola propunha um ensino mais reforçado, no qual os conteúdos não se repetiam de forma indiferenciada de série após série, como na que frequentou em Curitiba, teceu enfática crítica ao método oral, em função do qual se proibia o uso dos sinais na instituição, e manifestou o quanto guarda de ressentimento pelo fato dos professores baterem com régua nas mãos dos que sinalizavam, deixando marcas nelas e na alma. (ANDREIS-WITKOSKI & SANTOS, 2013, p. 26)

Muitos indivíduos surdos relatam punições execráveis por causa de uma simples comunicação em sinais. No Reino Unido, tais punições consistiam em trancar os estudantes em porões e armários, punir fisicamente e ridicularizá-los em público (KYLE, 2009). Há relatos de brasileiros surdos que reclamam do isolamento e preconceito de que se sentiam alvos no seio da própria família (FAVORITO, 2006). A<sub>5</sub> traz à tona sua percepção sobre o oralismo presente na sala de aula e de como era difícil manter-se concentrado sem a sua L1 no ensino:

Comecei em uma escola mesmo no 5º ano, porque no 2º, 3º e 4º ano, estudei na associação de surdos, onde era bem simples e estudava com outros surdos. Fui reprovado demais [a partir do 5º ano]. Lá me distraía o tempo todo, durante as aulas pensava em outras coisas, porque lá não havia Libras e eles só oralizavam. Tentava pensar nas coisas que ensinavam, mas “o pensamento caía”, tentava me concentrar, mas não dava. Tentava pensar no que estava sendo dito, tentava entender, mas as coisas não tinham conexão, porque éramos surdos e não havia Libras, só oralizavam e escreviam no quadro. E o pensamento “caía” o tempo todo. O “pensamento cair” significa quebrar a relação com as coisas dali e pensar em outras coisas. Mas, assim, digamos que falassem em Libras, então, mesmo que o pensamento ameaçasse “cair”, voltava, porque, em Libras, as coisas se conectam. Dá para escrever no quadro, explicar em Libras e aí tudo faz sentido, é atraente. E isso é bom, não é mesmo? É assim para mim como o é para outros surdos. [...] (A<sub>5</sub>)

O aluno deixa claro que, na sua L1, a aprendizagem era mais favorecida, porque, mesmo que se distraísse um pouco, a atenção logo retornava, tudo fazia sentido. Por outro lado, sem a Libras, não havia compreensão, conexão e “o pensamento ‘caía’ o tempo todo”.

A meu juízo, o modelo oralista fracassou, não obstante, persiste, não exclusivamente como método, mas como ideologia que sustenta essa abordagem<sup>55</sup>. Sua consequência foi um engessamento da concepção de surdez e do tratamento dispensado às pessoas surdas. Ao longo dos tempos, elas têm sido minoradas e desrespeitadas, apesar de possuírem uma diferença quase invisível, não fossem as mãos e expressões faciais e corporais carregadas de possibilidades de dizerem(-se). Veem suas identidades ser construídas por discursos estereotipados nos quais a deficiência auditiva define suas (im)possibilidades.

A língua de sinais enfraquece a concepção de surdez como deficiência e propicia aos sujeitos surdos uma comunidade linguístico-cultural, não mais tida como horda de perigosos. Houve resistências a imposições pedagógicas e um certo caráter transgressor da Libras, demonstrando que as pessoas surdas não foram nem são passivas ante a opressão (VIEIRA-MACHADO, 2010). Há resistência ao poder do oralismo como, por exemplo: “o surgimento das associações de surdos enquanto territórios livres de controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo, etc.” (SKLIAR, 2010, p. 17).

Por outro lado, essa perda de intensidade da concepção de surdez como déficit transparece mais dentro da própria comunidade surda do que fora dela. A história da educação dessas pessoas foi perpassada por diferentes filosofias educacionais (CAPOVILLA, 2000), mas não se reconciliou – reconciliar não é perdoar, mas compreender (ARENDRT, 1993) – com a violência do oralismo, que autorizou e reforçou a perpetuação de um juízo: o sujeito surdo como “quase-humano”, menor, anormal, doente... Na ótica de Hannah Arendt, a ausência de compreensão “tornaria impossível alcançar uma reconciliação com o mundo e habitar nele como em uma morada” (JARDIM, 2011, p. 21).

---

<sup>55</sup> O bilinguismo, na educação de surdos, de que tanto se fala atualmente também pode velar um “neo-oralismo” em alguns casos, como aponta a tese de Andreis-Witkoski (2011), citada na revisão de literatura. O fato de, um dia, o oralismo ter emergido com força dá a ele chance de reaparecer com maior força ainda, no futuro. Sabemos que, hoje, ele ainda vigora como ideologia, e não mais como puro método, em muitos lugares, e os relatos dos adultos surdos entrevistados trazem à tona essa situação.

O método oralista deixou suas marcas indeléveis na memória de muitos alunos, principalmente os que, hoje, são adultos. Apesar de fortemente criticado por diversos pesquisadores e demais profissionais, o oralismo, que esteve presente na educação escolar de vários estudantes surdos, ainda vaga como ideologia, com outras roupagens e em variados contextos. Fortalece uma série de preconceitos contra os sujeitos surdos, principalmente os sinalizadores. Ainda hoje, algumas pessoas surdas passam pelo processo de oralização e nem sempre se opõem a ele, acreditando que podem ter melhores oportunidades na vida caso possam falar e compreender o português oralmente. Para A<sub>4</sub>, é válido oralizar, porque é possível conseguir “trabalhar em um banco, uma empresa boa. O chefe normalmente exige comunicação, então, se essa pessoa tem dificuldade em oralizar, ela vai ter dificuldade de se comunicar em outros lugares, não vai entender, não vai se colocar como um igual” (A<sub>4</sub>). Porém, sob o prisma desse entrevistado, o sujeito surdo oralizado e o sinalizador são iguais e estão livres para escolher o que querem fazer.

Por outro lado, o mesmo entrevistado diz que, na infância, recusou a oralização, mostrando que a liberdade de poder escolher o que quer é imprescindível. Sua rejeição a oralizar é, como a dos outros indivíduos surdos, pautada na obrigatoriedade:

Mais ou menos quando eu tinha 11 ou 12 anos, falaram para mim “você tem que oralizar!”, mas eu respondia “não, sou surdo”. “Ok, então, vamos tentar: você gostaria de fazer o implante coclear?”. Eu falei: “não, sou surdo, minha identidade é essa! Não precisa mandar oralizar. Se, em algum momento, eu tiver vontade, eu vou, mas hoje não quero. Estou bem, quieto e em silêncio.” (A<sub>4</sub>)

O relato dos alunos surdos traz à tona que não desaprovam totalmente a oralização, ainda que se mostrem contrários ao antigo método oralista que adentrava a escola. Na verdade, argumentam que a oralização pode ser uma opção, mas não uma imposição da família ou da escola. É a pessoa surda que deve escolher seu caminho. Apesar disso, sabemos que, muitas vezes, são os pais que optam pela oralização quando a pessoa surda ainda é uma criança e não tem a autonomia para defender ou mesmo saber o que é melhor para si. Quando mais maduros, com discernimento, podem escolher, como o fez A<sub>3</sub>:

Havia gente na minha família que falava para minha mãe: “sua filha fica nisso de fazer sinais e aprender a falar, tem que colocá-la só para oralizar!”. E eu achava aquilo muito estranho. Antes, eu até aceitava oralizar e treinava bastante, usava aparelho auditivo. Mas, depois, mais velha, eu comecei a estar em grupos com outros surdos e lá eu entendi que não precisava ouvir, porque eu tinha uma

identidade surda. Se falam “ah, mas, primeiro, você nasceu ouvinte!”, eu respondo “e daí? Não tem nada a ver!”. Porque, [ser] como ouvinte, eu até tentei, tentei e tentei! Oralizava, mas não sentia que era isso. Então, resolvi deixar o aparelho de lado, só falar em Libras e fechar mesmo a boca. E eu até provocava minha mãe com isso, só sinalizava para ela, até que ela se acostumou. E quando estávamos em grupos nos quais eu tinha que oralizar, eu deixava de lado também. E hoje eu faço isso com a minha família também, chego sinalizando. E quando me pedem para falar, continuo falando em Libras e sinalizo: “não falo com a boca, falo com as mãos. É natural assim mesmo! Isso é o certo!”. E é desta maneira: sou surda, sou surda, sou surda! E se alguém me olha com menosprezo, não é isso que quero – gente me olhando com olhar que diminui. Quero estar no mesmo patamar do ouvinte. É só isso que eu quero. [...] Eu sinto que consigo, sim, falar e ler os lábios. Se eu ficar olhando você conversar [oralmente] com outra pessoa, vou acompanhar a fala e vou entender. Porém, às vezes, é meio falso, porque se não entender, eu não vou falar. Vou ficar ali e continuar olhando – fingindo que estou entendendo. Se existem pessoas que falam em Libras, legal. Mas não vou obrigar ninguém a aprender Libras. E dificilmente, em uma conversa, vou ficar chamando intérprete, porque eu estou ali, eu entendo. Por exemplo, meu pai e minha/meu avó/ô estão conversando, eu entendo, e se eu não entender, chamo minha mãe e pergunto: “o que eles estão falando?”. Ela até me pergunta: “você não entendeu?”. E eu digo: “entendi sim, mas quero que você fale em Libras para mim!”. E pronto! A gente conversa em Libras. Não quero que as pessoas olhem para mim e digam: “ela está acostumada a oralizar. Pode falar, que ela entende!”. Não quero que seja assim, não. Porque, assim, estão me obrigando a falar [oralmente] e, assim, para mim, não dá. (A<sub>3</sub>)

A entrevistada não quer ser obrigada a oralizar. Quer estar à vontade com sua L1, usá-la livremente e, se necessário, poder recorrer ao português oral, o que evidencia o prazer e conforto de receber e emitir informações pela língua de sinais. Ressalte-se, ainda nesse relato, a idealização do sujeito ouvinte quando afirma querer estar “no mesmo patamar do ouvinte”, o que parece ser comum em relações muito hierarquizadas socialmente.

Todavia, no decorrer da vida dos entrevistados, a oralização e o uso de aparelhos auditivos foram ora sugestões, ora imposições da escola. A<sub>1</sub> conta que foi obrigada a usar aparelhos auditivos e a oralizar e que não teve alternativas:

Falavam, repetidas vezes, que tinha que usar o aparelho, que tinha que usar a voz. E isso me deixava muito nervosa. [...] Também obrigavam a oralizar. E, quando eu estava confusa e perguntava alguma coisa em Libras, batiam nas minhas mãos e me mandavam falar: “fala! Abaixa as mãos e fala!”. Obrigaram muitas vezes! (A<sub>1</sub>)

O ato de bater nas mãos dos estudantes surdos parece uma constante no relato dos entrevistados. Ancorado em práticas oralistas, o castigo é violento e fere os direitos linguísticos dos que usam as mãos para se expressar. Traz à tona o impedimento ao usufruto da L1 e a punição severa que recairá sobre aquele que tentar dialogar por ela.



A<sub>3</sub> e A<sub>4</sub> também tiveram que utilizar o aparelho um dia, mas são contrários ao seu uso, entre outros motivos, devido à dor (real e simbólica) que sentem.

Manifestam o incômodo gerado pelo objeto:

[...] Comigo, o aparelho auditivo não combina. É muito barulho de carro passando, de gente gritando, um grupo aqui, outro ali. É um monte de coisa ao mesmo tempo! E isso me dói muito a cabeça! Não consigo usar aparelho auditivo até hoje. [...] Porque quando vejo o aparelho auditivo, penso que se voltasse a usar, não me adiantaria muito para voltar a ouvir o nome das pessoas, por exemplo. Não ouviria todos os sons. Se usar o aparelho fosse me ajudar a falar e ouvir, tudo muito bem, tudo bem. Mas se eu uso o aparelho, parece que tenho que ficar ali fingindo que entendo, porque tudo continua confuso. Então, eu acho melhor não usar; é melhor não usar mesmo. (A<sub>3</sub>)

Perguntaram quem queria, alguns surdos quiseram, mas eu não. Falei que não queria, na época, porque me dava aflição no ouvido – barulho, ruído e uma dor de cabeça. Aí, resolvi tirar, nem quis, não me sentia bem com aquilo, respeitei quem quis usar. [...] me deixa nervoso, me dá dor de cabeça, parece que fica toda hora rangendo alguma coisa. É igual quando você está dentro de um ônibus e fica aquele barulhinho, barulhinho, barulhinho... e aquilo fica insistindo na cabeça, aí, de repente, dá uma dor, você perde a concentração para escrever. E é muito simples: quando o tiro, aquilo passa! (A<sub>4</sub>)

A<sub>3</sub> confessa que o fato de “ouvir” usando o aparelho não a fazia compreender necessariamente. Parece-lhe que a obrigatoriedade de usá-lo traria a obrigação de ter que fingir estar compreendendo tudo. A<sub>4</sub> revela o mesmo incômodo sentido por A<sub>3</sub>, a dor de cabeça, e demonstra que o alívio maior não é supostamente ouvir, mas ficar sem dor após retirar o objeto.

O oralismo, baseando-se em uma lógica excludente que o precede, legitimou um método de ensino com práticas violentas e ainda perpetuou uma crença de que a pessoa surda *deve* falar, fazer leitura orofacial e comportar-se como ouvinte, recusando a língua de sinais e abrindo mão da livre e espontânea expressão. O oralismo não inaugurou essa visão, mas a capturou de uma ideologia que já perpassava a educação desses sujeitos anteriormente e, na verdade, já consistia em considerar o indivíduo surdo como aquém do ouvinte. Vale lembrar que a medicina influencia propostas educacionais para pessoas surdas, cegas, deficientes intelectuais, etc., principalmente, por ser, na área do ensino superior, uma das mais antigas no país, tendo formado profissionais desde o início (FIGUEIRA, 2008). Isso mostra o porquê de possuir tanto espaço no campo da educação dessas pessoas. No caso das surdas, ganha terreno por meio de diversos mecanismos que fantasiam uma suposta cura da surdez.

Os entrevistados revelaram ter experienciado o método em si (os mais velhos) ou seus resquícios. Essa suposta *educação pela oralização* fez perpetuar juízos sobre a surdez, o sujeito surdo e a língua de sinais, os quais se cristalizaram e estão estampados na ótica, reflexão, prática e postura de muitas pessoas, sob a forma de preconceitos. O oralismo *autorizou* diversos deles. Por isso, faz-se mister repensar essa ideologia e ressignificar os pontos de vista já tão cimentados.

## **2.6. “Estou entre iguais, os outros são surdos como eu”**

As experiências escolares anteriores ao CAp/INES foram, segundo os entrevistados, permeadas por manifestações de preconceito. Foram muitos os conflitos, tensões e violências que vivenciaram e que estão não só registrados nas entrevistas feitas, mas tatuados na história de vida de cada um deles. A matrícula no instituto de surdos trouxe expectativas de dias melhores e livres de preconceitos, trouxe esperanças de que seria possível estudar em um ambiente mais favorável à especificidade linguística dos sujeitos surdos utentes da Libras e trouxe, por fim, a certeza de que, estando entre pares surdos, não sofreriam com as supostas brincadeiras e zombarias que marcaram a maior parte do convívio escolar com colegas ouvintes. Vale frisar que houve experiências positivas nas escolas ditas regulares, porém, elas não predominaram nos relatos.

Primeiramente, destacarei a importante presença do INES no cenário nacional, trazendo sucintamente – e sem esgotá-la – sua história, a fim de que possamos compreender, entre outras questões, o porquê de ele estar no imaginário de tantas pessoas surdas como um espaço ideal. Posteriormente, trarei ao primeiro plano os relatos dos entrevistados a respeito de como se sentem no instituto e se percebem manifestações de preconceito nesse espaço.

### **2.6.1. “Hoje, como eu me sinto tem muito a ver com o INES”**

O atual Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado no século XIX por iniciativa do francês surdo E. Huet, oriundo do Instituto de Surdos de Paris. Em meados de 1855, ele apresenta ao imperador Dom Pedro II um relatório que manifesta o propósito de fundar uma escola destinada a estudantes surdos. O imperador apoia a iniciativa de Huet e põe o Marquês de Abrantes para



acompanhar o processo de fundação da primeira escola brasileira para alunos surdos.

O estabelecimento, de natureza mista (para meninos e meninas), começa a funcionar nas dependências do Collegio de M. De Vassimon, no ano de 1856, na mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet (ROCHA, 2010). Nela, estavam presentes as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada (aos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã. Os estudantes matriculados no estabelecimento eram subsidiados por entidades particulares ou públicas e pelo imperador. Todavia, o Império passa a subvencionar o instituto e a data de fundação é alterada para 26 de setembro de 1857.

Ao longo de sua história, o instituto passou por diversas denominações e endereços (ROCHA, 2008, p. 140):

- 1856/1857 – *Collégio Nacional para Surdos-Mudos*, situado à Rua dos Beneditinos, n.º 8;
- 1857/1858 – *Instituto Imperial para Surdos-Mudos*, localizado no Morro do Livramento, com entrada pela Rua de São Lourenço;
- 1858/1865 – *Imperial Instituto para Surdos-Mudos*, no mesmo endereço anterior;
- 1865/1874 – *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, tendo sido situado: entre 1865 e 1866, no Palacete do Campo da Aclamação, n.º 49; entre 1866 e 1871, na Chácara das Laranjeiras, n.º 95; e entre 1871 e 1874, na Rua Real Grandeza, n.º 4;
- 1874/1890 – *Instituto dos Surdos-Mudos*, tendo sido situado: entre 1874 e 1877, à Rua Real Grandeza, n.º 4; e entre 1877 e 1890, à Rua das Laranjeiras, n.º 60;
- 1890/1957 – *Instituto Nacional de Surdos Mudos*, localizado na Rua das Laranjeiras, n.º 82/232;
- 1957/atual – *Instituto Nacional de Educação de Surdos*, à Rua das Laranjeiras, n.º 232.

Ressalte-se que, na última denominação, é extinta a palavra “mudo” e inserida a palavra “educação”, mudança que refletia o ideal de modernização da década de 50 no país.

Ao longo de décadas, o INES recebeu alunos provenientes do Brasil e de outros países, configurando-se em uma instituição de referência para assuntos educacionais, profissionais e sociais dos sujeitos surdos. A língua de sinais utilizada pelos alunos, muito influenciada pela língua de sinais francesa, devido à nacionalidade de Huet, foi disseminada pelo Brasil quando regressavam aos seus estados originais, após concluírem os estudos. Outra ação relevante para a circulação da língua de sinais em outros locais foi a iniciativa do ex-aluno Flausino José da Gama, que, em 1875, desenha o livro *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos* cujas cópias são difundidas para várias localidades brasileiras. O objetivo da obra era: “vulgarizar a Linguagem dos Sinais, meio predilecto dos surdos-mudos para a manifestação dos seus sentimentos” (ROCHA, 2008, p. 41).

No início do século XX, o INES proporcionava o ensino profissionalizante além da instrução literária. Os estudantes podiam frequentar oficinas de alfaiataria, artes plásticas, gráfica, marcenaria e sapataria. Oficinas de bordado eram oferecidas às meninas, em regime de externato. Segundo Rocha (2008, p. 43): “essa característica de Escola-Instituição mista não era comum no século XIX”.

Os tópicos referentes à educação de pessoas surdas sempre foram polêmicos, o que foi agravado pelo já mencionado Congresso de Milão, ocorrido em 1880. Seus resultados indicavam que a aquisição da linguagem oral era o modo mais apropriado de se educarem sujeitos surdos, o que foi assaz criticado por professores e alunos que reconheciam a relevância e legitimidade da comunicação em sinais. O oralismo ocupa o cenário político-educacional por mais de um século. A crítica precípua a ele era que demandava um extenso tempo para treinamento da fala e dos resíduos auditivos, o que fazia com que a escolarização formal começasse a ser posta para segundo plano ou abandonada. Todavia, com o apoio de pesquisas na área da Linguística – sobretudo nos anos 60 com os estudos pioneiros de Willian Stokoe –, conferiu-se o status de língua à comunicação sinalizada, e o movimento surdo vai ganhando força nos anos 80 do século XX.

A representação estudantil no INES é retomada, pouco a pouco, e o Grêmio é criado em 1993, coincidindo com a luta pela utilização da língua de sinais em sala de aula.

Hoje, o INES continua sendo a única instituição federal para estudantes surdos no Brasil e segue promovendo eventos e publicações. É visto por inúmeros

sujeitos surdos como um espaço profícuo ao desenvolvimento da Libras e como local de formação de muitas identidades e de novas histórias de vida:

Hoje, como eu me sinto tem muito a ver com o INES. Antes tinha muitas dúvidas, mas o INES me deu experiências muito boas. O contato com os professores é diferente, antes e depois do INES. Depois que cheguei aqui, fui-me adaptando e hoje me sinto muito satisfeita, muito feliz. Sou nova no INES e aprendi pouco, ainda. [...] É muito melhor aqui, no INES. Aqui as coisas são muito mais claras, antes era ruim, mas agora entendo as coisas muito melhor. É necessário que o professor mostre as regras e que a gente possa perguntar, responder, isso tudo para entender melhor. No começo, eu ficava meio “sem graça”, mas, depois, fui-me acostumando, então, hoje pergunto e compreendo melhor as coisas. (A<sub>2</sub>)

A chegada ao INES é, geralmente, marcada como um momento de profunda alegria. É considerado um espaço em que a interação é fluida e a compreensão, melhor: “no INES, interajo com as pessoas, percebo muitas coisas acontecendo, entendo tudo com mais clareza. Nas outras escolas, eu era uma ignorante. Mas, aqui, entendo as coisas melhor, me sinto melhor [...]” (A<sub>2</sub>). A entrevistada compara sua presença no instituto à estada nas demais escolas e afirma que, nestas, ela “era uma ignorante”, isto é, o fato de não compartilhar com colegas e professores uma língua a colocava distante do conhecimento.

Todos os entrevistados relatam as primeiras impressões sobre o instituto de modo muito semelhante ao mostrado por A<sub>4</sub>:

Quando eu cheguei, tive até um susto: eram surdos como eu! Fiquei muito feliz! Dava para me comunicar, porque eram como eu, iguais a mim, e me comunicar me deixava muito feliz! Era a primeira vez que encontrava alguém igual a mim. Uma primeira vez bem alegre com alguém igual a mim! Era legal conversar, bater papo. Dava para conversar com um e outro, com eles e com os ouvintes. Mas com os surdos, era melhor do que com os ouvintes, era muito importante ter aquele papo gostoso. Era confiável, havia conexão, dava para bater papo. Eu podia até ir com os ouvintes – que era bom também –, ficava um pouco aqui, um pouco ali, mas ficava mais com os surdos, bem mais com os surdos. Com os surdos, tinha uma relação bem legal, porque se ajudam, e isso é bem bacana. Com os ouvintes, às vezes, se ajudam; às vezes, se traem. Dependendo, ajudam-se pouco e dá até um pouco de medo de te “sacanear”, porque, às vezes, acontece assim, entende? (A<sub>4</sub>)

Ocorre um susto ante a constatação de que há outras pessoas que são surdas também. Era a primeira vez que A<sub>4</sub> estava entre pares surdos, e o diálogo fluido é uma das marcas que evidenciam a satisfação com a escola. O aluno compara a vivência entre surdos àquela entre ouvintes e, ainda que demonstre que ambas tenham seus lados positivos, avalia que estar entre iguais era melhor, pois “havia conexão” e “uma relação bem legal”. Segundo o entrevistado, “o INES, eu acho que é um lugar de sorte e as outras escolas são lugares muito preconceituosos, preconceituosos mesmo!” (A<sub>4</sub>). Parece que, na ótica do entrevistado, entre iguais,

não há preconceitos; por isso, o instituto é visto como um “lugar de sorte”. Possivelmente, refere-se ao desconhecimento a respeito da surdez que vivenciara entre ouvintes, isto é, entre pares surdos, não haveria ignorância a respeito da língua de sinais, por exemplo, havendo, assim, menos preconceitos.

É frequente nos relatos que ocorre conexão entre os sujeitos surdos e que estar entre pares favorece trocas dialógicas. Contudo, as pessoas surdas não se isolam da comunidade ouvinte formando “guetos” ou vivendo cerradas em grupos compostos por membros surdos ou escolas de surdos:

Já houve uma vez em que uma pessoa foi grossa comigo dizendo: “como você consegue só ficar nesse grupinho [de surdos]? Isso parece uma ignorância!”. Na época, fiquei muito triste, senti aquilo com muita vergonha e me fechei no canto. Depois, pensei: “sentir vergonha por quê?”. Aí fui até essa pessoa e expliquei: “um grupo de surdos se forma por causa da sua cultura, assim como um grupo de ouvintes que fala entre si, brinca, se relaciona. Se os surdos se juntam, é porque ali se sentem todos iguais, no mesmo patamar”. Porque as pessoas pensam que os surdos se juntam e ignoram tudo que está a sua volta – como se usassem arreios. Mas não é! Lá é um grupo em que a gente pode brincar, gritar, falar, se expressar livremente. [...] Sempre convivi mais em grupos de surdos, sempre na companhia de algum. E lá não havia situação de preconceito contra a surdez. Ali me sentia normal! E desde pequena, tenho amigos surdos e estamos sempre juntos. (A<sub>3</sub>)

O relato traz para o primeiro plano a questão identitária e a sensação de estar entre pares, “no mesmo patamar”. Como esclarece a entrevistada, não se trata de usar arreios e estar alheio ao que ocorre ao redor, mas de poder expressar-se livremente, compreender o que dizem e ser compreendido. A separação entre grupos humanos é um fenômeno cultural fundamentado na facilidade, no menor esforço e no orgulho pela própria cultura (ALLPORT, 1962). Por isso, as pessoas têm uma tendência a unir-se com seus iguais e, no caso das pessoas surdas, tendem a aproximar-se dos parceiros linguísticos, isto é, daqueles que são usuários da Libras, língua por meio da qual podem comunicar-se sem embaraço. Não obstante, nem todos os entrevistados estiveram entre sujeitos surdos a vida toda, a exemplo de A<sub>2</sub>, que foi isolada e “protegida” pela mãe: “eu também não tinha isso de ficar sempre em grupos de surdos. Minha mãe não deixava, ela me prendia muito dentro de casa”.

Já A<sub>5</sub> não vê com bons olhos o fato de os indivíduos surdos permanecerem em grupos surdos com frequência evitando contatos mais profundos com ouvintes e relacionamentos que tenderiam a diminuir preconceitos:

Aconteceu comigo, quando comecei em um trabalho, de ir para um lugar onde havia alguns surdos. Eles formavam um grupinho e só circulavam entre si. Estavam sempre na mesma rodinha. Lá havia muito mais ouvintes e alguns eram

preconceituosos. Ignoravam e deixavam os surdos de lado. Aí tive uma ideia, comecei a conversar e negociar com os surdos e, depois, a mesma coisa com os ouvintes. É claro que também trabalhava. [...] (A<sub>5</sub>)

Na ótica de A<sub>5</sub>, fechar-se em grupos e estar “sempre na mesma rodinha” traz problemas de convivência com os outros, os de fora do grupo. Na história de vida dele, houve variadas trocas tanto com pessoas surdas quanto com ouvintes; assim, ele justifica seu relacionamento diplomático com ambos grupos e confia que “tem que misturar” os dois, para que nenhum deles assuste-se perante o outro ou nutra preconceitos.

Todavia, as pessoas surdas, como frisou A<sub>3</sub>, não são alienadas ao que está à sua volta, não usam arreios, mas se unem para expressar-se de modo espontâneo. Ela avalia que não havia preconceito contra a surdez entre os próprios colegas surdos, pois ali todos são normais e iguais. A identificação é forte e marca diversos relatos, dentre eles: “sou surda, e essa é minha identidade. Gosto de ser surda, de ter essa identidade” (A<sub>1</sub>). Segundo Strobel (2013, p. 40): “a formação de identidades surdas é construída a partir de comportamentos transmitidos coletivamente pelo ‘povo surdo’, que ocorre espontaneamente quando os sujeitos surdos se encontram com os outros membros nas comunidades surdas”. Para a autora, os sujeitos surdos, ao se identificarem com uma comunidade, “estão mais motivados a valorizar a sua condição cultural e, assim, passariam a respirar com mais orgulho e autoconfiança na sua construção de identidade e ingressariam em uma relação intercultural” (STROBEL, 2013, p. 41). A<sub>3</sub> confirma: “eu me sinto mais, porque estou em um grupo”. Ela e A<sub>1</sub> destacam que se sentem “naturalmente surdas”, por sempre estarem em grupos de pessoas surdas. O uso do “naturalmente” se fortalece e tem presença constante nas explanações de adultos mais politizados e imersos nas discussões ao redor da surdez e da Libras como língua natural.

Por outro lado, A<sub>3</sub> confessa o estranhamento e diferença que sempre sentiu ante ouvintes sem fluência na Libras, porque sua mãe, apesar de ouvinte, conversava em língua de sinais com ela:

[...] quando eu via outras pessoas mexendo a boca, aí sim eu achava muito estranho, sentia a diferença. Acho que tem a ver com a minha mãe, porque ela falava em Libras comigo o tempo todo. Ela é ouvinte, mas tinha muita preocupação comigo sendo surda. Ela pensava como iria se relacionar, conversar comigo. Então, desde pequena, estando junto com ela, me acostumei bem. Também tive vizinhos surdos. Então, nos grupos em que estive, não havia preconceito, e a coisa da identidade veio naturalmente pela Libras. (A<sub>3</sub>)

É notória a construção identitária apoiada na língua, na perspectiva de A<sub>3</sub>. Daí que, na história de vida dela, foi decisivamente importante conviver com pares surdos, entre os quais, segundo ela, não havia preconceito.

Os entrevistados relatam a importância do constante diálogo em Libras, no CAP/INES, da criação de expectativas de conseguir um emprego melhor e da elaboração de novos planos para a vida:

Eu me sinto muito bem no INES! É bem melhor do que em outros lugares, há uma troca que lá fora não vai existir. E por que isso? Porque lá ninguém quer ajudar ninguém, é só egoísmo, cada um faz só o seu. E com outros surdos, ocorre um bom relacionamento. E até hoje é bem legal. (A<sub>1</sub>)

No INES, é muito diferente, há muito diálogo. Aqui, com muitas práticas, aprendi bastante e comecei a compreender bem as coisas. E isso é muito satisfatório. Tenho muito prazer em vir para cá e conversar em Libras, que é muito interessante. Porque lá, nas outras escolas por onde passei, não havia língua de sinais. E o que posso fazer sem a Libras? Também, em relação à minha família, quando falei que tive a sorte de vir estudar no INES e que aqui havia intérpretes, eles não deram muito crédito, não. Infelizmente, né? Então, vim aqui, para o Rio, estudar no INES. As expectativas de vida agora são outras, estudo já pensando em conseguir um trabalho melhor. Penso na possibilidade de fazer uma faculdade para ser professora. Sinto-me muito feliz e bem melhor! (A<sub>2</sub>)

Hoje em dia, quando a gente chega aqui, no INES, e tem várias disciplinas como Matemática, Química e outras, parece que é possível que você consiga fazer uma prova, progredir na vida. Isso faz você ter orgulho de si e ser uma pessoa melhor. Essas coisas também deixam de ser uma oportunidade só dos ouvintes, o surdo se torna igual ao ouvinte. É possível não desistir, é possível escrever melhor, é possível você ser alguém que, depois, vai ser parabenizado pela pessoa que se tornou. É importante e precisa ser assim. (A<sub>4</sub>)

A fala de A<sub>4</sub> traz à tona outra questão interessante: o INES como espaço de estudos. Isso desconstrói a visão equivocada de que a escola para estudantes surdos é tão-só um espaço de socialização de pares que compartilham uma língua. Para o entrevistado, o que é central no instituto é o fato de poder ter acesso às diferentes disciplinas curriculares em sua L1, tornando-se possível fazer concursos e progredir profissionalmente como quaisquer outras pessoas. Segundo Faria et al. (2011, p. 197): “o que os surdos aprenderam com as dificuldades corrobora com o que defendem estudiosos sobre a importância da Língua”. Ademais, as oportunidades deixam de ser apenas para ouvintes, o que, na ótica de A<sub>4</sub>, parece democratizar um pouco o acesso ao mercado de trabalho, porque “o surdo se torna igual ao ouvinte”. Por fim, é otimista: “é possível não desistir”. Ou

seja, é possível continuar enfrentando a realidade apesar de tudo. A<sub>1</sub> também afirma:

[...] há muitos surdos que desistem fácil; parece que têm medo. Desistir não é o certo. Tem que ser corajoso, ficar firme e insistir! Somos capazes de competir! Ficar com medo, desistir, para que isso? Se eu desisto, parece que não sou nada. Isso não é para mim. Tem que competir mesmo! (A<sub>1</sub>)

Ainda no que tange à desigualdade de condições, A<sub>1</sub> mostra que o desnível é notado, mas ocupar o mesmo lugar não é utopia: “eles [ouvintes] estão muito acima, mas é possível a um surdo subir também. Dá para chegar no mesmo patamar, em igualdade com eles. Mas essa desigualdade existe.” (A<sub>1</sub>)

Por outro lado, há aspectos negativos apontados por entrevistados, sobretudo no que se refere à falta de atenção e disciplina de alguns alunos surdos, pouco acostumados ou sem contato algum com a escolarização entre ouvintes, o que denuncia novamente uma idealização do mundo ouvinte:

Para mim, acho que estudar é muito legal, principalmente no contato com os professores. Não sei se ganho muito no contato com os surdos, porque há muita gente brincalhona que não quer prestar atenção e é desatenta, e não quero ficar desatento, porque não quero perder. Já tenho uma certa idade e não quero ficar atrasado. Acho que é importante trocar com o professor e ter outro momento, sábado e domingo, para brincar e marcar de se encontrar. Mas, naquele instante, acho que é para escrever, aprender as palavras, hora de estudar. Aqui é importante para isso. (A<sub>4</sub>)

Por muitas vezes, as coisas eram bem difíceis, e eu não sabia nem como perguntar. Matemática era um caso, era muito difícil! Não sabia como perguntar. Tentava me concentrar, fixar o olhar ali – assim como fazia na escola pública. Lá a coisa era disciplinada, tinha que ficar concentrado e prestar atenção, meio que postura de exército, prestando bem atenção. Porém, aqui, no INES, não. É todo mundo muito distraído. Passou um mosquito, o surdo está matando o mosquito e não está mais prestando atenção na aula. Fiquei olhando e me perguntando: “como é isso? Qualquer coisinha, um mosquitinho que entra na sala já é motivo de todo mundo ficar distraído”. Eu “deixo para lá” e tento focar, porque pode surgir uma palavra importante, podem me fazer uma pergunta, posso perder alguma coisa da matéria, e isso é o que não quero. Quero ser bom, mas parece que, para as outras pessoas, não é importante. Percebo que isso é uma coisa de cultura que as pessoas não têm. E quando vou conversar com elas, percebo que estão, há anos, aqui, no INES, há muito mais tempo do que eu. Há alunos com 10, 20 anos de INES. Fico quieto, “na minha”, mas percebo que são pessoas distraídas, desfocadas. Não é ruim, melhor ou pior por isso. Alguns têm sorte e são bem inteligentes, mas não é o caso da maioria. São poucos os que conseguem. (A<sub>5</sub>)

As críticas tecidas por ambos entrevistados mostram que têm a percepção de que alunos surdos, principalmente os que estão no instituto há mais tempo, são mais distraídos, desatentos, desfocados. A<sub>4</sub> argumenta que já tem “uma certa idade” e não pode ficar atrasado nos conteúdos escolares, enquanto A<sub>5</sub> afirma que



quer “ser bom, mas parece que, para as outras pessoas, não é importante”. Inclusive, este entrevistado frisa que, entre ouvintes, tudo era mais disciplinado, “meio que postura de exército”, ao passo que, no INES, “um mosquitinho que entra na sala já é motivo de todo mundo ficar distraído”.

Para os entrevistados, a vantagem mais óbvia do professorado do INES é que a comunicação pode ser direta, sem os truncamentos que ocorriam com frequência nas escolas anteriores: “se estamos fazendo um exercício, podemos perguntar. Os professores perguntam para nós. Eles sabem falar em Libras; por isso, podemos perguntar, que eles respondem” (A<sub>2</sub>). Indagados sobre como é o relacionamento com os professores do INES, respondem que é bom de modo geral, e a questão comunicativa, novamente, tem peso na avaliação:

Quando a gente não entende bem o que está escrevendo, o professor explica. É bom que a gente consegue se relacionar com ele diretamente. Ele está pronto, porque usa Libras. A gente mostra o que escreveu e ele fala “isso está certo”, “isso está errado” e tal. Esse contato direto entre o professor e os surdos é muito respeitoso. E se tem algum ouvinte que não sabe Libras, a gente se junta com a pessoa, se esforça e aí vai ajudando a se entender melhor. (A<sub>4</sub>)

Porém, não é consenso entre os entrevistados o conhecimento da língua de sinais pelos professores e foi relatado algum desconforto a respeito disso, mormente em referência a novos professores, que geralmente chegam ao instituto sem fluência na Libras ou mesmo sem informações sobre ela, uma vez que tal proficiência não é pré-requisito, até o momento, para ser aprovado no concurso público:

Às vezes, dá um pouco de nervoso. Por exemplo, há professor que tenho que ler os lábios e, para esses, sempre pergunto “para que você entrou no INES? Diga: para quê?”, e eles me respondem “é normal, cheguei agora [referindo-se a novos professores]!”. E tudo, com eles, fica sempre atrasado. Se a gente quer tirar uma dúvida, tem que ficar tentando lembrar a palavra certa para falar. Nessa, sempre há um aluno que sabe se virar melhor e ajuda os outros a entender. Entretanto, tinha que ser direto, fluido. Se o professor não sabe, tinha que ir para o curso de Libras. E não ficar toda hora chamando “intérprete! Intérprete! Intérprete!”. Assim é impossível! Ele tem que aprender por si mesmo e se perguntar o porquê de ter resolvido ingressar na educação de surdos. E procurar um curso de Libras. (A<sub>3</sub>)

Mesmo quando não se trata de professores novos, há alguma reclamação, mas esta é justificada pela falta de conhecimentos anteriores dos próprios alunos surdos para compreender o que está sendo ensinado, uma vez que o ensino não se dá sem aportes:

Só tenho problemas mesmo com um professor, o de Matemática! Esse é muito difícil! Ele fala muito e me falta a base. Costumo ficar sem entender. E também em



Inglês, que eu não consigo entender algumas regras. Quando recebo um exercício com que tenho dificuldades, troco com os colegas, pesquiso na internet. Mas, às vezes, mesmo assim, não consigo. Mas não posso reclamar, fico quieta. (A<sub>2</sub>)

A<sub>2</sub> faz recair sobre si a culpa por não conseguir obter êxito em duas disciplinas, alegando que lhe falta a base para compreender. Não obstante, a respeito do professor de Matemática, diz que “ele fala muito”, o que nos revela que, provavelmente, fala em português, dificultando o acompanhamento das aulas.

A<sub>5</sub> cita um caso que parece mostrar preconceitos por parte de uma professora. Segundo ele, a profissional solicitou uma pesquisa à turma. Entretanto, alguns trouxeram só umas questões resolvidas, com “respostas curtas, folhas sujas, amassadas”, enquanto outros não conseguiram responder tudo, por não terem acesso à internet. Quando ele próprio concluiu a atividade e entregou, a professora se assustou enquanto a lia e o acusou de não ter sido ele o autor do trabalho. O entrevistado avalia que, para a profissional, ele não seria capaz de realizar a tarefa:

Ela não acreditou! Não acreditou mesmo e disse que copiei de outro lugar. Ela pensou que alguém me deu as respostas ou que copiei. Ela não acreditou que eu era capaz de fazer aquilo! E enquanto ela dizia aquilo tudo, eu respondia sério: “não! Não! Não! Não!”. E ela me disse: “então, me prova que fez!”. E sinalizei exatamente o que havia escrito. E ela ficou de “queixo caído”. “Como você planejou bem, organizou bem sua pesquisa? Deixa-me te perguntar: por que você fez assim?”. E respondi “me desculpa, mas é que, há muito tempo, já tive a experiência na escola com ouvintes”. E ela ficou emocionada, porque disse que os outros estavam muito mal e eu era o único que sabia fazer aquilo ali. Ela disse que não havia outro [surdo] no meu nível e que eu era diferente. Respondi para ela que “realmente, existe muita gente com dificuldades por aqui, mas não é bom pensar negativamente deles, não. Alguns não têm culpa e outros não têm interesse mesmo”. Isso aconteceu ano passado, mas o que me marcou foi o jeito como ela pensava que eu era, porque pensava que todos os surdos eram assim. Mas por que eu era diferente? Foi o que já disse: porque, no passado, não estudei no INES. E não sei como as coisas eram aqui, mas sei como os surdos estão desde então. (A<sub>5</sub>)

É expressiva, na fala de A<sub>5</sub>, a percepção de que aquilo que o marca verdadeiramente é o modo como ela parecia julgá-lo, porque pensava que todos os surdos eram iguais. Isso confirma uma realidade que será evidenciada no próximo capítulo: a baixa expectativa – um preconceito secreto e revelado – dos professores perante o aluno surdo. Geralmente, ele é visto como aquele que não pode ir além, que não consegue aprender todos os conteúdos curriculares como um aluno ouvinte poderia conseguir, que pode no máximo receber “resumos”, que não tem condições de acompanhar o ritmo de uma aula comum, etc.

O mesmo entrevistado que, antes, havia falado que os alunos surdos são distraídos, desatentos e desfocados, agora os defende perante a professora, inclusive aconselhando a não pensar negativamente a respeito dos alunos. Há ambiguidade. A constatação de A<sub>5</sub> de que sua exemplaridade se deve ao fato de ter estudado entre ouvintes é dita em outro momento da entrevista, quando comenta a reação de outra professora ante uma pesquisa realizada por ele:

A professora pediu e eu entreguei. E ela ficou impressionada com um trabalho como este. [Busca uma boa posição para visualizarmos seu trabalho e, quando encontrou, o folheou para melhor descrevê-lo]. Tem capa, com cabeçalho, o nome da artista sobre a qual fizemos o trabalho. [...] Entreguei o meu trabalho e percebi que ninguém mais entregou. Só eu entreguei, fui o único. Então, na verdade, percebi que eles não tinham o costume, não sabiam como fazer e, também, nem se interessavam em tentar fazer. Parecia que eram um pouco atrasados, mas é normal. No meu caso, lá na escola de ouvintes, perdi algumas coisas, porque estava todo mundo falando ao mesmo tempo. Todavia, ganhei experiência com as relações. A gente fazia esse tipo de trabalho e tinha o reforço da associação de surdos. Eles me ensinavam o que eu precisava desde o 2º ano. E ganhei experiência nisso de fazer trabalho, recortar, pesquisar, colar, essas coisas. Então, fazer um trabalho assim [disse rapidamente pegando o trabalho escrito na mão], era comum, e sempre tirava boas notas. (A<sub>5</sub>)

Para A<sub>5</sub>, as professoras foram preconceituosas por pensarem negativamente sobre os estudantes surdos e se impressionarem com o fato de ele ter feito um trabalho que, na sua ótica, era comum quando estudava entre ouvintes. Por outro lado, ele próprio mostra que os colegas não fizeram bons trabalhos como ele, justificando a surpresa de ambas professoras com a atividade elaborada por ele. Por fim, constata que foi o contato com colegas ouvintes que faz com que ele seja um aluno surdo diferenciado dos demais: mais caprichoso, focado e atento. Na perspectiva de Botelho (1998), essa defesa é uma conduta comum, trata-se do redobramento de esforços para obter êxito em vários setores. No caso de A<sub>5</sub>, por diversas vezes, ele traz à tona sua exemplaridade como aluno e profissional, mostrando que se esforça ao máximo para ser bem aceito e recebido pelos ouvintes. Há vezes, contudo, nas quais reproduz o discurso de que falta mais empenho dos alunos surdos, mostrando que sua fala é impregnada de outras falas que culpam o próprio estudante pelo fracasso, ainda que, em alguns casos, isso seja factível. Vale lembrar que a natureza dessa fala, antes de ser pessoal, é social e histórica:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavra dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros

trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2011, p. 294-295)

A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub> e A<sub>4</sub> relatam que nunca perceberam preconceito da parte de professores do CAp/INES, diferentemente de A<sub>5</sub>.

Perguntada sobre onde se sente mais acolhida e respeitada, A<sub>1</sub> responde: “no INES, e gosto muito. Estou entre iguais, os outros são surdos como eu. É melhor do que antes, lá fora. Bem melhor!”. A<sub>2</sub> responde: “no INES, foi a primeira vez, muito mais respeito aqui”. Ambas são precisas e rápidas nas respostas. Já A<sub>3</sub> destoa delas inicialmente:

Na questão de afinidade, na escola particular foi muito bom. Porque lá havia algumas meninas que também eram lésbicas, havia os professores e diversas coisas. E se ocorresse alguma situação absurda, estavam ali para conversar. E eu gostava muito disso. Já no INES, ocorrem essas “zocações” por ser gay ou lésbica. Há esses questionamentos: se eu quero casar, que eu vou ter um futuro sofrido, confuso. No INES, gosto de algumas pessoas, mas eu tinha mais amigos na escola particular, gostava muito de lá. Também era um grupo com que eu estava acostumada, cresci, passei um tempo, lá as pessoas já sabiam de mim. Aqui todo mundo chegou adulto, a gente chega e é novidade, aí ocorrem “zocações”, ofensas... É absurdo, né? (A<sub>3</sub>)

Ponderei que A<sub>3</sub> sentia-se mais acolhida na escola particular pelo respeito à sua orientação sexual. Então, questioneei: “e em relação ao fato de ser surda, onde você se sente mais acolhida, aqui ou nas outras escolas?”, ao que ela responde categoricamente: “identificação, aqui, no INES”.

A<sub>4</sub> responde que se sente mais acolhido no INES, porque as informações circulam o tempo todo mais livremente e as pessoas podem ajudá-lo, o que é, na sua perspectiva, algo urgente:

Mais aqui, no INES. Aqui, no INES, bem mais. Mais no INES, mesmo. Às vezes, nas escolas de ouvintes, até existe respeito, mas o contato é muito pouco. Aqui, no INES, acho que a informação é uma coisa que está acontecendo o tempo todo. As pessoas falam: “olha, está acontecendo isso lá! Está acontecendo isso aqui!”. E isso é importante para você, isso é urgente! E isso é muito legal, porque você se torna uma pessoa grata às outras. Sei lá, de repente, você precisa ligar para alguém e aqui tem ajuda para isso. As pessoas avisam: “olha, vai para casa cedo!”. Você sempre tem um ouvinte que te ajuda aqui, lá fora isso é quase impossível. (A<sub>4</sub>)

A<sub>1</sub>, A<sub>2</sub> e A<sub>3</sub> disseram não sofrer preconceito, devido à surdez, no CAp/INES. Também afirmaram nunca ter visto qualquer programa ou proposta de combate ao preconceito na instituição. A<sub>1</sub> cita uma palestra sobre *bullying* e clama: “precisa acontecer mais vezes, isso foi só uma vez. E foi muito interessante, mas precisa de mais. Uma vez é pouco, insuficiente. Podia ter outros objetivos, como falar de homossexualidade, lesbianismo, gays”. Assim, nota-se

que não há um tratamento dispensado à questão do preconceito na escola que seja percebido pelos estudantes.

Perguntada se prefere estudar com colegas surdos ou ouvintes, A<sub>1</sub> responde: “só com surdos. Porque o contato é melhor, há relação. A gente se entende melhor. Com os ouvintes, não há comunicação nenhuma.” A<sub>2</sub> vai no mesmo caminho: “sinto-me melhor junto com surdos. É muito mais interessante, a gente pergunta, perguntam para a gente, responde, é respondida... É muito gostoso!”. Para A<sub>3</sub>, é difícil responder, pois ela sempre esteve acostumada a conviver com grupos de pessoas surdas, tendo pouco contato com alunos ouvintes:

É difícil responder, porque estou muito acostumada com surdos, é difícil eu estar em grupos de ouvintes. Assim, às vezes, se existem pessoas ouvintes que gostam dos surdos, entro nesse grupo, sim. Lá vou, bato papo, coisa e tal. Mas se são ouvintes metidos, desses que deixam os surdos de lado, eu desprezo e sigo no caminho contrário. Ninguém pode me obrigar a ficar ali. [...] Quando um ouvinte chega simpático perguntando: “e aí, tudo bem?”. Ou quando ele chega meio sem olhar nos olhos, faz um gesto de polegar e começa oralizar como se eu tivesse que entender. Esse é um que não tem interesse. Eu percebo assim. [...] Eu me lembro que, com a maioria das pessoas, eu tinha que escrever, escrever, escrever. Isso significa não ter interesse! Quando uma pessoa diz: “não! Não precisa escrever, não! Vamos tentar!”, e aí se vira, faz gestos, fala devagar e tal, aí eu entendo muito mais claramente. Pedir-me para escrever é como se estivesse me colocando de lado, como se eu não fosse capaz de me comunicar. Para mim não, tem que ter interação! Assim como alguém me ajuda a falar melhor, posso ajudar essa pessoa em Libras, é uma troca. É igual ao caso dos intérpretes. É isso, é igual. (A<sub>3</sub>)

Vale frisar que a busca de interação aparece como uma constante nos relatos dos entrevistados.

A<sub>5</sub> também revela preferência por estar entre alunos surdos, ainda que tenha sido um dos poucos a tecer críticas diretas àqueles que estão no instituto há anos:

Se pudesse escolher qual é o melhor, diria que é o INES. Porque aqui a resposta é livre. É um lugar de liberdade. Usamos a Libras e as respostas são livres. Podemos chamar o professor, mostrar um exercício. Relação direta e livre com o professor, para mim, isso é o principal. Isso é o que o INES oferece de melhor, uma liberdade de resposta direta e livre. Contudo, com os ouvintes, isso não vai acontecer. A gente fala uma coisa e ela se perde até chegar em quem deveria. Perde-se no caminho! O que eu queria dizer se perde. Às vezes, é assim. (A<sub>5</sub>)

Já A<sub>4</sub>, apesar de ter admitido sentir um acolhimento maior no CAP/INES e estar matriculado por livre vontade nele, mostra, ambigualmente, preferência por estar na escola com ouvintes, pelo aprendizado da língua portuguesa e pela possível troca com aqueles que ouvem o idioma:

Misturado. É melhor, prefiro misturado, porque me ajudam e eu consigo progredir rapidamente. Consigo entender os sinais, aprender as palavras, é melhor assim. Se são só surdos convivendo entre si, não conseguem progredir, porque, sempre

usando só a Libras, fica difícil de aprender a escrever. Em Libras, entendem-se bem, mas e na escrita, como acontece na escrita? Se estou misturado com ouvintes, eles me ajudam a escrever, a aprender algumas palavras, e isso vai ser importante no futuro. Aí, quando eu entrar em um trabalho, vou me lembrar dessas palavras, que, para escrever, vão me ajudar muito. Isso porque eu tive sorte e, em um exemplo prático, vou me formar e, se eu precisei da ajuda dos ouvintes, quando eu tiver que escrever, vou me lembrar. Se foi misturado com ouvintes, eles vão ajudar muito, porque ouvem as palavras e os surdos, só pela visão, entendem pouco. E é muito importante entender, é necessário mesmo. (A<sub>4</sub>)

Os entrevistados concordam que se houvesse exclusivamente alunos surdos, não haveria preconceitos contra eles nas escolas:

Se entra um ouvinte no grupo, vão existir preconceitos, porque esse ouvinte não sabe Libras. Ele vai ficar impaciente, perguntando o que estamos dizendo, e a gente não vai entender o que ele está falando. Todos vão ter que tentar falar em português. Não vai ser legal! Eu não tenho experiência de viver em grupos assim, mas vejo que os ouvintes se aproximam por curiosidade, principalmente os jovens. (A<sub>2</sub>)

Entre surdos, não há preconceito, porque sentamos com alguém que é igual a nós. Dá para conversar e os problemas são menores. Mas entre os ouvintes, não. Lá vai ocorrer preconceito! Porque vai ser difícil para o surdo que não ouve e não tenta falar. Vai haver muito preconceito com o surdo por lá [entres os ouvintes]. (A<sub>5</sub>)

Apesar de afirmarem que entre surdos utentes da Libras não há preconceitos – especialmente contra a surdez e a língua de sinais –, as entrevistas demonstram que ocorrem manifestações de preconceitos contra outros surdos, os oralizados, como será visto a seguir.

### **2.6.2. “Como eles podem olhar para si e não se reconhecerem como surdos?”**

Os entrevistados demonstram preconceitos e percebem-se também como alvos de preconceitos oriundos de outros sujeitos surdos, embora não tenham assumido prontamente. Tal ratifica a ideia de que o fato de estar sob a mira de uma ação preconceituosa não elimina qualquer vestígio de preconceito em si. Todos somos preconceituosos, em maior ou menor medida, contra algum tipo de pessoa, situação, ambiente, etc.

A comunidade de surdos pode ser concebida como um ambiente multicultural, havendo diferenças e diversidade cultural entre os microgrupos de pessoas surdas (KELMAN, 2012). No caso dos adultos que participaram da pesquisa, todos são sinalizadores e usuários da Libras – assumidamente sua L1. Porém, há pessoas surdas que não sabem, rejeitam, não querem aprender (ou

foram, um dia, impedidas de aprender) a língua de sinais. Também há aquelas que foram incentivadas à oralização, ainda que não tenham passado, na escola, pelo método oralista, afinal, oralismo e oralização não têm necessariamente o mesmo sentido hoje. O primeiro foi uma filosofia educacional imposta por muitos anos e que vigora, ainda, como lógica em variados contextos, com o objetivo de integrar o sujeito surdo à comunidade em geral, ensinando-lhe a língua hegemônica de seu país e deixando à margem – ou mesmo excluindo – a língua de sinais; o segundo é, na verdade, o ato de falar o português oral, em razão de treinos sistemáticos, e de ter desenvolvido habilidades para realizar leitura labial de ouvintes ou de outros sujeitos surdos oralizados. Há diversidade na surdez portanto:

Existem surdos com consciência política de sua identidade, surdos que não têm identificação com surdos nem com ouvintes, surdos de classes populares, oralizados, implantados, meninos de rua, sem aquisição de nenhuma língua etc. A surdez é apenas uma faceta deste sujeito que, além dela, constitui-se como elemento de outros grupos em função de demais determinantes constituintes da sua subjetividade, tais como opções religiosas, sexuais, educacionais, etc. (KELMAN, 2012, p. 67).

Alguns entrevistados admitiram, ainda que não explicitamente, ter preconceito contra pessoas surdas oralizadas e também apontaram que estas têm preconceitos contra eles também:

Há os surdos oralizados que caçoam dos que usam Libras. Isso já aconteceu comigo, de um surdo oralizado zombar de mim, porque eu estava falando em língua de sinais. Dizem: “ah, fica fazendo gestinho! Não consegue falar! Falar é muito melhor!”, essas coisas. Mas eu “deixo para lá”. (A<sub>3</sub>)

Na ótica de alguns entrevistados, como A<sub>3</sub>, os indivíduos oralizados não se assumem como pessoas surdas, mas se identificam com as ouvintes:

São pessoas que normalmente dizem: “não sou surdo! Ouço um pouquinho!” e seguem assim. E isso é normal? Não, porque eles são surdos! Por que escolheram oralizar? Não sei, mas respeito. Não adianta negarem que são surdos dizendo que são ouvintes, porque não são. Conseguem ouvir só porque sabem falar? Não! São pessoas surdas que quiseram oralizar, que é o que devemos respeitar. (A<sub>3</sub>)

Foram feitos diversos julgamentos a respeito dos sujeitos surdos oralizados: foi mencionado que não sabem das coisas, que são menos interessantes, que é ininteligível o modo como falam, que se sente piedade deles, que são pessoas atrasadas em língua de sinais, que não evoluíram na educação, que são pessoas caladas, que se sente mal diante deles, etc.:

Acho que eles [surdos oralizados] não sabem [das coisas]. Mas os respeito e se essa foi a escolha deles, que está de acordo com o que eles sentem bem, se identificam. Eu me sinto bem e me identifico com a Libras e com os surdos que usam Libras.



Mas ninguém pode obrigar a oralizar. Se foi o que eles escolheram, respeito. E se eles tiverem interesse em Libras, ajudo. Não tenho preconceito contra o surdo oralizado, acho que temos que estar juntos. E também, às vezes, ele não tem culpa, foi a família que o obrigou a oralizar. Eu entendo assim. (A<sub>1</sub>)

Prefiro os surdos que usam Libras, eles são mais interessantes. Aprendo muitas coisas enquanto eles falam em língua de sinais. Com os surdos oralizados, não. É muito difícil entender o que eles falam, me perco. Aí vou precisar que eles escrevam para se comunicarem comigo; não os surdos profundos, é claro. Mas se usam Libras, entendo com muito mais clareza. (A<sub>2</sub>)

Há alguns sujeitos surdos sinalizadores que revelam preconceitos em discursos que tendem a ser de reação ao preconceito de oralizados. Trata-se de um preconceito como resposta a outro preconceito. Seria um tipo de “visão essencialista em prol de um purismo linguístico e cultural surdo” (GESSER, 2009, p. 52). Isso pode ser observado no relato de A<sub>3</sub>, que, dentre os entrevistados, parece ser a mais militante e politizada na questão da surdez, inclusive tendo comprovada participação ativa em associações de surdos:

Sinto pena! Como eles podem olhar para si e não se reconhecerem como surdos? Já vi por aí pessoas que são implantadas, outras extremamente oralizadas, diversas coisas que me dão uma certa dor no coração. São sempre pessoas atrasadas em Libras, que não evoluíram na educação, só porque são oralizadas. Nas relações, são pessoas muito caladas, que perguntam o nome dos sinais e depois se calam de novo. Mas se alguém tem vontade e interesse em oralizar, tudo bem, respeito, assim como alguém que escolhe não oralizar e falar em língua de sinais. Às vezes, me perguntam: “por que você não fala?”. Respondo: “sou surda, e assim é natural, falo em Libras!”. Entretanto, quando vejo [surdos oralizados], me sinto mal. (A<sub>3</sub>)

Podemos notar os juízos que ela constrói sobre as pessoas surdas oralizadas e, ainda, o destaque de que é “surda, e assim é natural, falo em Libras!”. É compreensível a forte questão político-ideológica de A<sub>3</sub>, defendendo sua L1 e julgando como “natural” a relação entre “ser surda” e “falar em Libras”, se pensarmos na necessária e crescente visibilização da língua de sinais.

Já A<sub>5</sub> parece enxergar também pontos positivos nos indivíduos oralizados, ao mesmo tempo que vai admitir que eles acreditam que são ouvintes e que falam bem, quando, na verdade, não o são/fazem:

Ah! Há vezes que olho os surdos oralizados e alguns têm sorte, porque oralizam bem, de ouvirem bem algumas coisas. Alguns conseguem ouvir bem a voz quando ela está em um volume médio – como o intérprete está falando agora. Outros conseguem tons mais baixos e graves, outros mais altos e agudos. E alguns conseguem até modular bem a voz. Acho que é por aí. Há pessoas que conseguem falar bem, mas outras falam “trocado”, gritam. E isso é chato, né? [...] Ah! Eu os vejo e penso que são pessoas normais. A maioria pensa que fala muito bem, mas não fala. Não é assim mesmo. O pensamento de alguns deles é de que, quando conversam com as pessoas, estão falando muito bem, e não é assim. Mas é bom,

né? Aqui, no INES, tenho alguns amigos que falam bem. Sei que alguns se sentem melhores e tal. Mas não posso falar que eles estejam errados em querer falar. Eles podem achar que estou sendo preconceituoso. Então, deixa, estão livres para oralizar e fazerem o que quiser. Até bato nas coisas, cumprimento e pergunto se está tudo bem com uns amigos que juram que estão ouvindo mais [do que ouviam antes]. Com alguns deles, já até fiquei na dúvida. Então, fiquei atrás da porta, os esperei virarem, porque de frente [o teste] não vale, e bati palmas. Eles nem perceberam. São coisas da imaginação deles! Acho que é para eles se sentirem melhores. Agem e pensam que estão ouvindo as coisas. Pensam que são ouvintes, mas não são, né? É isso. (A<sub>5</sub>)

O entrevistado traz à tona a questão polêmica da negação dos sujeitos oralizados de pertença ao grupo de pessoas surdas, havendo, inclusive, rejeição da própria identidade em prol daquela que suspeitam partilhar, a de ouvinte. Para Botelho (1998), trata-se de uma construção defensiva como resposta à exclusão a que, possivelmente, estiveram expostos ao longo da vida.

Deve ser respeitada a Libras e o direito da pessoa surda de ser educada na língua de sinais. Contudo, é preciso respeitar o direito daquela pessoa que optou/opta por falar o português oralmente. Acredito que o perigo reside quando decisões são feitas ou impostas por diversos meios (família, escola, medicina, mídia, etc.) e o sujeito surdo fica à mercê da opressão.

### **2.6.3. “Lésbica, por que ela é lésbica? E ainda é surda!”**

Duas entrevistadas, A<sub>1</sub> e A<sub>3</sub>, declararam que são lésbicas e afirmaram que, dentre os preconceitos expressos pelas pessoas surdas, tem presença o preconceito contra a orientação sexual, não sendo diferente do que ocorre entre as ouvintes. Isto é, o fato de sofrerem preconceito contra a surdez não previne os demais preconceitos. Não são imunes. Elas também, como quaisquer grupos sociais, expressam preconceitos, o que desconstrói a ideia de que, por sofrerem preconceitos, não os manifestarão necessariamente. Desconstrói-se ainda a ideia de que o grupo de pessoas surdas é monolítico, homogêneo, sem pluralidade. Há múltiplas identidades na verdade.

Perguntada se ocorrem preconceitos entre os próprios indivíduos surdos, A<sub>1</sub> não hesita: “preconceitos contra *gays*. No INES, há alunos *gays*. Preconceitos contra gordos. Ofendem por essas coisas”. A mesma entrevistada diz que, na escola, há preconceito contra as lésbicas e desabafa: “as pessoas são preconceituosas e me ofendem por isso. [...]”. Ela afirma que fora da escola não é diferente e que há “preconceito por ser lésbica, por ser surda, por várias coisas!



Por ser surda, sim! E zombam, é sempre a mesma coisa”. Na ótica de A<sub>1</sub>, independente do contexto, ocorre preconceito contra sua orientação sexual; porém, contra a surdez e a língua de sinais, é manifestado fora da escola, uma vez que, no CAP/INES, só há alunos surdos e não há, entre eles, preconceito contra surdos sinalizadores.

A<sub>3</sub> percebe que as pessoas surdas zombam de minorias e que seus preconceitos incidem contra os homossexuais, desabafando que acredita que se fala do que não se conhece ou daquilo com que não se têm contato:

Há os que zombam dos grupos. Por exemplo, em um grupo de lésbicas, *gays*, olham e pensam: “lésbica, por que ela é lésbica? E ainda é surda! Como será que vai namorar?”. E saem falando um monte de besteira de coisas que não sabem. Aí, quem não quer saber sou eu, porque essas coisas são negativas e prefiro nem prestar atenção. Deixa falar! É assim, existem pessoas que compreendem e outras não. (A<sub>3</sub>)

É interessante observar o tom com que A<sub>3</sub> imagina o pensamento alheio, questionando o fato de ela ser lésbica e, também, surda, isto é, duplica-se o peso do estigma e dá-nos margem para inferir que, aos olhos alheios, a surdez não é uma escolha, ao passo que a homossexualidade é encarada como uma opção – embora compreendamos que seja uma orientação.

Para A<sub>3</sub>, a saída é não prestar atenção às aversões que o grupo chamado LGBTTT desperta nas pessoas de modo geral e ignorá-las mesmo. A entrevistada enfatiza, como A<sub>1</sub>, as atitudes hostis contra as lésbicas e os questionamentos preconceituosos que recebe. Outro relato segue esse caminho:

Por exemplo, quando dizem: “ai, você é lésbica? Isso não combina!”. Ou: “você é *gay* e magrelo! Isso não combina!”. Parece que querem convencer a pessoa a mudar de orientação. Fico olhando isso e... sei lá! Às vezes, as pessoas dizem: “nossa, como a A<sub>3</sub>, sendo tão bonita, pode ter virado lésbica?”. Puxa, é normal! É um caminho no qual me sinto bem e escolhi seguir. Porém, as pessoas ficam perguntando: “mas como é isso?”. E ficam me dando ideia: “tenta, experimenta ficar com homens?”. Isso é falta de respeito comigo! Nunca virei para alguém e perguntei “mas como é isso? Por que se separou, casou, separou?” ou coisa assim. Se resolveram se separar, só respeito, e pronto! (A<sub>3</sub>)

Há ainda outra questão a refletir: A<sub>3</sub> é mulher e, como afirma que dizem, é bonita. A pergunta “como A<sub>3</sub>, sendo tão bonita, pode ter virado lésbica?” traz implicitamente que se fosse feia, até poderia tornar-se lésbica, mas, sendo bonita, é algo inexplicável, aos olhos dos que a julgam. Parece que, sendo bonita, agradaria e atrairia mais pessoas do sexo oposto, logo, não haveria “necessidade” de ser homossexual, como se a orientação sexual fosse mesmo “uma saída devido

à falta de opção”. A suposta “escolha” de A<sub>3</sub> é insustentável para os demais. É válido mencionar que as lésbicas ocupam um lugar outro dentro do grupo homossexual, o que as difere, por exemplo, dos *gays*, pois acumulam contra si dois lugares sociais supostamente “inferiores”, pelo gênero e pela sexualidade, ou seja, ser mulher e ser lésbica. No *Dicionário Crítico do Feminismo*, Falquet (2009) argumenta:

Assim como o termo *gay*, “homossexualidade” possui o inconveniente de colocar no mesmo plano as opções dos homens e das mulheres, pois *os homens e as mulheres que vivem essas escolhas são estruturalmente situado(as) em espaços bastante diferentes no sistema patriarcal*. (FALQUET, 2009, p. 122, grifos da autora)

A<sub>1</sub> e A<sub>3</sub> guardam contra si, na verdade, três lugares sociais “menores” que as colocam como alvo de preconceito: ser mulher, ser surda e ser lésbica. A<sub>5</sub>, sendo homem, admite que ocorre, de fato, preconceito de gênero: “às vezes, com mulher surda é mais fácil [de zombarem]”. Faz essa afirmação para dizer que, com ele, é mais difícil serem preconceituosos, porque é homem, o que não quer dizer que não tenha sofrido preconceito contra a surdez. No entanto, na opinião de A<sub>1</sub> e A<sub>3</sub>, o fato de ser lésbica é um estigma de “peso” maior, uma vez que a aversão à sua orientação sexual está presente também na escola de surdos – onde, segundo elas, não ocorre preconceito contra a surdez – e em grupos de mulheres surdas. Para Falquet (2009), as práticas lésbicas são condenadas e negadas em culturas patriarcais na maioria dos casos, razão pela qual as duas entrevistadas expõem a dificuldade com que têm que lidar diariamente. O relato de A<sub>3</sub> resume:

Há aqueles que acham que, porque sou lésbica, podem chegar cheios de carinho e intimidade! Acham que sou fácil. Então, quando isso acontece, percebo que a pessoa está de maldade, chamo para conversar. Porque não gosto disso de chegar me tocando. Acho que tem que sentar e conversar, perguntar as coisas, conversar mesmo. Não me agrada isso de ficar grudada, em cima, cheio de coisas. Outra coisa é quando alguém me chama para conversar e começa a me questionar sobre filhos, sobre futuro. “Como assim, você é lésbica? Faz sexo com mulher?”. Esse tipo de conversa é um abuso. Às vezes, a pessoa até é educada e fala com calma. Porém, é meio absurdo, né? Outra situação, ainda, é quando a mesma pessoa insiste e fala a mesma coisa várias vezes. E quando isso acontece, viro as costas e saio andando, ignoro e esqueço mesmo. Quando a questão é falta de respeito, desprezo esse tipo de pessoa. (A<sub>3</sub>)

Há muito incômodo perante atitudes e questionamentos que desrespeitam e não toleram sua orientação sexual. Avalia as supostas argumentações que tentam fazê-la tornar-se heterossexual como um abuso e como absurdas. Trata-se, na

verdade, de uma naturalização da heterossexualidade como o padrão normal, ao passo que a homossexualidade seria, hierarquicamente, inferior:

No cerne desse tratamento discriminatório, a homofobia tem um papel importante, dado que é uma forma de inferiorização, consequência direta da hierarquização das sexualidades, que confere à heterossexualidade um *status* superior e natural. Enquanto a heterossexualidade é definida pelo dicionário como a sexualidade (considerada normal) do heterossexual, e este, como aquele que experimenta uma atração sexual (considerada normal) pelos indivíduos do sexo oposto, a homossexualidade, por sua vez, encontra-se desprovida dessa normalidade. (BORRILLO, 2009, p. 17)

O preconceito contra a sexualidade e contra o gênero são recorrentes entre sujeitos surdos e ouvintes, apesar de duas entrevistadas terem enfatizado a lesbofobia – a hostilidade específica contra lésbicas – provavelmente por serem aquelas que lidam, frequentemente, com tais preconceitos no cotidiano. Contudo, A<sub>4</sub>, sendo homem e heterossexual, também faz menção ao preconceito contra a orientação sexual, talvez por ter amigos homossexuais:

Há pessoas que têm preconceito contra outros grupos, homossexuais, *gays*, lésbicas, por exemplo. Porém, é preciso respeitá-los. Acho que precisa explicar! As pessoas precisam entender também quem é o deficiente, que as pessoas são diferentes e têm que respeitá-las como elas são, todas iguais. Ninguém deve dizer “isso está certo” ou “isso está errado”, porque isso prejudica a cabeça das pessoas. Acho mesmo é que tem que desenvolver mais respeito. Se estão em algum lugar zombando porque fulano é *gay* ou porque não sabe sinalizar, deve-se respeitar. Enfim, cada um é cada um. Então, na verdade, acho que isso acontece por desconhecimento! Várias minorias, hoje, têm leis para defendê-las, então, talvez, a falta de conhecimento faça com que tenhamos que usar uma lei. Tenho amigos homossexuais – *gays* e lésbicas. É todo mundo de carne e osso! Então, acho importante ignorar o resto e tentar se relacionar bem. (A<sub>4</sub>)

O relato acima é interessante, não por partir de alguém que não sofre o preconceito contra sua orientação sexual, mas por trazer à tona a tolerância. A<sub>4</sub> pondera que não deve haver julgamentos, mas respeito com o outro, pois “é todo mundo de carne e osso”, as pessoas são “todas iguais”.

A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub> e A<sub>5</sub> não se declararam homossexuais, o que não quer dizer que nunca tenham observado vestígios de homofobia. Desse modo, julgo como pertinente repensar a questão do gênero e da sexualidade, na tentativa de trazermos à tona que não só existem preconceitos dentro desse grupo, como são percebidos pelos próprios indivíduos surdos afetados. Ratifica-se, mais uma vez, portanto, que o fato de serem alvos de preconceito (contra a surdez, por exemplo) não faz as pessoas serem isentas de outros preconceitos, isto é, o alvo do preconceito pode também manifestar preconceitos.

## 2.7. “Eu ‘deixo para lá’, deixo nas mãos de Deus!”

Os entrevistados relatam suas (possíveis) reações ao preconceito de modo semelhante. Respondem ou podem responder ao ouvinte preconceituoso:

- I. com desprezo;
- II. com diálogo;
- III. com medidas judiciais;
- IV. responsabilizando Deus;
- V. com violência física.

Dessa forma, abarcamos as respostas dadas pelos entrevistados e organizamos os tipos de respostas/reações que costumam ou podem ter. Vale frisar que pode haver mais de uma reação simultaneamente.

O **desprezo** em relação ao ato preconceituoso não quer dizer que o entrevistado não sinta seus efeitos emocionalmente. Trata-se de passar a ignorar a atitude ou a pessoa preconceituosa, “deixando para lá” o ocorrido. Todos os entrevistados relatam que desprezam, já desprezaram ou irão desprezar o preconceito que recai sobre eles ou o preconceituoso em si.

A<sub>1</sub>, no entanto, afirma que já fingiu, por muito tempo, não ver o preconceito, mas se cansou dessa postura passiva. Diz que vai ser firme e ter coragem para resolver o impasse com a pessoa preconceituosa. A mesma entrevistada relata uma situação em que havia alguém observando-a tanto que precisou perguntar o que estava olhando nela. Obteve como resposta o interesse da pessoa pela Libras, porque a está aprendendo. Com isso, A<sub>1</sub> conclui que nem sempre o fato de estarem observando-a quer dizer que se trata de situação preconceituosa, mas pode ser mera curiosidade ou interesse pela língua de sinais.

A<sub>2</sub> avalia que, com o passar dos anos e dada a reincidência de preconceito contra ela, acabava seguindo seu caminho, desistindo de dialogar e ignorando o fenômeno. Desabafa: “aprendi a ignorar e não ter contato [com pessoas preconceituosas]”. Esse aprender a ignorar é fala comum entre os entrevistados, não havendo um que não dê a entender que aprendeu, um dia, a “deixar para lá”.

A<sub>3</sub> avalia que sente raiva quando ficam zombando da língua de sinais e quando a chamam de “mudinha”. Assume que sente “muita raiva” e avalia que, no passado, ela provavelmente retrucaria à provocação, confiando que “no futuro, o

castigo vem”. Porém, com o passar do tempo, tal como A<sub>2</sub> afirmou, ela aprendeu a não se importar, a “deixar para lá”, a desprezar. Pondera que pode ocorrer de ela pedir ao preconceituoso que não repita o que disse/fez e complementa:

[...] Porque eu falo, sei falar, mas depende da minha vontade, depende das pessoas, do lugar. Há lugares em que falo, em outros não. Para mim, já está claro: se estou em um lugar onde os outros sinalizam – já está internalizado –, tem a coisa da identidade, aí fecho a boca, sinalizo e tudo bem. Tem também quando falo ao mesmo tempo que sinalizo, mas isso em outros lugares, faço as duas coisas ao mesmo tempo. Isso acontece, assim, normalmente. Vai depender mesmo das pessoas e do lugar, porque existe muita gente preconceituosa. E a maioria são os ouvintes, há muito ouvinte assim! Porém, eu desprezo esse tipo de gente! (A<sub>3</sub>)

O esclarecimento de A<sub>3</sub> permite-nos entender que sua resposta pode até ser no sentido de elucidar a situação, buscando explicar o porquê de ser preciso evitar o preconceito, entretanto, depende de sua vontade linguística, baseada no contexto em que está. Ela diz saber falar o português oral, a depender de onde esteja e de com quem esteja, porque, para ela, a questão da identidade linguístico-cultural tem destaque.

A<sub>4</sub> diz que já vivenciou a situação de ser ignorado por ouvintes quando tentou comunicar-se com eles pelo português oral; porém, acreditando que talvez não tenha sido compreendido, tentou escrever e mostrar o texto aos interlocutores, na busca de ser atendido. Recebe como respostas a essa atitude o riso e a reprovação por seu português escrito: “maior burro! Escreveu errado!”. Optou por não relevar o ocorrido, mas ficou avaliando a si próprio:

[...] “será que tenho que estudar mais? Será que não estou acostumado? Será que estou convivendo muito com surdos e não sei mais conversar com os ouvintes?”. Fiquei preocupado com aquela situação de desprezo! Naquele momento, pensei: “acho que devo aprender a desprezar quem me despreza também, porque, na verdade, ele estava pensando daquele jeito e fiquei quieto; talvez, eu devesse virar para ele e falar que não era assim, tentando produzir uma situação de paz. (A<sub>4</sub>)

Ressalte-se que, no trecho final do relato, A<sub>4</sub>, após fazer uma breve autoavaliação, conclui que deve aprender a desprezar aqueles que o desprezam, mas, contraditoriamente, também pondera que, talvez, a reação dos ouvintes pudesse mudar caso ele tivesse agido ativamente e buscado criar uma situação pacífica.

A<sub>4</sub>, em outro momento da entrevista, afirma que muitos ouvintes não se interessam pela Libras, não gostam dela, a menosprezam, creem que o sujeito surdo precisa falar o português oral, gostam de ouvir e acreditam que tudo tem

que passar pela audição. E ele, como pessoa surda, argumenta que gosta da língua de sinais e crê que indivíduos surdos e ouvintes, comunicando-se, são iguais.

A<sub>5</sub> ressalta, diversas vezes, que costumava “deixar para lá”, preferindo, inclusive, ficar sozinho na sua escola anterior, fazendo trabalhos individualmente:

Eu não ouvia nada e “deixava para lá”. Sejam livres, façam o que quiserem, “deixo para lá”! Experiência deles, deixa para eles. Às vezes, eu me sinto mal, mas “deixa para lá”. Não vou ficar preocupado, não. “Deixo para lá”. Às vezes, quando um professor mandava fazer um trabalho de cartaz, eu fazia sozinho. Não queria a ajuda de ninguém. Pode dizer que eu era egoísta, mas não estou me importando. Na época, eu cortei um papel em forma de coração, recortei imagens, coleí e ficou muito bom. A melhor nota da turma! Sempre fazia meus trabalhos sozinho e não precisava da ajuda de ninguém. Eu ignorava o restante das pessoas! Sei que era egoísmo, mas eu ignorava mesmo. Vez ou outra, havia alguém com quem me relacionava e que me ajudava. Eram trabalhos em dupla que, às vezes, tinha que fazer em casa. Ocorriam essas coisas. (A<sub>5</sub>)

Os entrevistados, muitas vezes, relataram o “deixar para lá” como uma reação aparentemente passiva ao preconceito sofrido. Contaram que a vida ensinou-lhes a desprezar os preconceituosos e a ignorar as situações nas quais presenciavam o preconceito. Essa foi a resposta mais frequente, estando presente no relato de todos os surdos adultos.

O **diálogo** também foi apontado, com frequência, como resposta possível ao ato preconceituoso. Em tom professoral, a abertura ao diálogo ocorre na tentativa de elucidar o ouvinte a respeito do que seja a surdez ou a língua de sinais, de fazer o outro sentir a consequência do que fez contra a pessoa surda e, ainda, de não deixar que pensem que é passiva:

Se acontecer de me ofenderem com força, aí eu revido e reclamo. Vou chamar alguém que sabe Libras e explicar a situação. Depois, a levo comigo, chamo a pessoa e sentamos para conversar. É claro que precisa chegar com gentileza para falar. Não pode ficar quieto, não! Tem que falar e isso é normal! Ela tem que sentir o impacto do que fez. Não posso deixar alguém fazer algo que me ofendeu e sair assim. Se fizer, vão pensar que sou bobo, que sou “fácil”. Tem que pedir desculpas. E, assim, diminuir o problema. É isso! (A<sub>5</sub>)

Recorrer a um intérprete ou a alguém que saiba, minimamente, sinalizar pode facilitar a situação dialógica, quando o sujeito surdo, por exemplo, não tem a habilidade de falar o português oral ou quando não quer mesmo oralizar:

Se alguém é preconceituoso, o que fazemos? Chamamos para conversar e consertamos as coisas que a pessoa tem de errado. É fácil se fizermos as pessoas se colocarem mais no lugar uma das outras. É fácil, mas para o surdo é difícil. Para o surdo, principalmente, o que resolve é haver um intérprete. Se há a companhia do intérprete, é possível, mas se não há, não dá, porque fica muito lento se relacionar. E se há o intérprete, essa demora diminui. Normalmente, não há intérprete, mas precisa haver. (A<sub>5</sub>)

O diálogo pode emergir também em tom de reclamação. A<sub>2</sub>, por exemplo, desabafa que, no passado, não reclamava, ficava quieta e “saía perdendo nas situações”, inclusive, já foi demitida de um emprego por ter-se calado. Admite que, hoje, “se estiverem falando mal de mim, vou até o chefe e digo que estão falando isso, isso e isso. Mas é para ele chamar a pessoa [que está falando mal] e orientar para corrigir isso”. Ou seja, a reclamação tem, na verdade, como finalidade o esclarecimento e a orientação para que se corrija o problema. Frisemos que a postura do surdo adulto é tentar recorrer a um adulto ouvinte, de preferência, social ou hierarquicamente em posição superior. Não é raro recorrer ao profissional intérprete, ao patrão, à mãe, dentre outros.

A<sub>3</sub> conta que já se sentiu tão triste perante atitudes preconceituosas a ponto de se esconder para chorar; entretanto, em seguida, percebeu a necessidade de compartilhar o problema com alguém e o fez, corajosa e precisamente, com a pessoa que a ofendeu:

Quando fiz isso, ela [a pessoa que a ofendeu] me explicou que eu era surda, e então comecei a entender as coisas. Depois, ela veio me pedir desculpas pelo que fez, e combinamos de tentar ser amigas. Até quando uma outra pessoa de fora vinha me ofender, ela mesma chamava atenção e explicava minha condição. Aí que fui aumentando meu círculo de amigos. E não estava mais sozinha como antes, estava inserida em um grupo. (A<sub>3</sub>)

Do desabafo de A<sub>3</sub> com o próprio ofensor, iniciou-se uma amizade e, por fim, ela sentia-se parte de um grupo, pois o ouvinte passou a tomar para si o problema e a causa surda e a resolver junto com ela as situações de preconceito. Mais uma vez, notamos a presença do ouvinte como aquele que, apesar de ser o preconceituoso em potencial, pode também auxiliar o sujeito surdo na solução de problemas.

Pode haver diálogo ainda com outro surdo que sofreu preconceito, na tentativa de mostrar a ele como agir, baseando-se na experiência daquele que já viveu situação semelhante. É a própria A<sub>3</sub> quem conta:

Posso chamá-la [pessoa surda que foi alvo de preconceito] para conversar, explicar as coisas. Deixá-la chorar à vontade. Contar para ela as experiências que já tive em outros lugares, onde também me entristeci muito. Posso dizer para ela “deixar para lá”, assim como fiz. Devo ser carinhosa com essa pessoa. E, se ela quiser, tentar levá-la até quem lhe fez mal e buscar conversar. Se ela quiser se esconder e chorar, também tem que deixar. Não devemos insistir nem obrigar a falar nada que não queira, devemos respeitar. Tem que respeitar os sentimentos dela! Às vezes, é algum tímido ou está muito triste, magoado. [...] Sempre prefiro conversar e dizer para essa pessoa que está chorando: “não fique assim. Chorar só vai te deixar mais



para baixo.”. Quando quem “zoa” percebe que a brincadeira que fez funcionou, vai fazer sempre. Se não chora, mostra firmeza. Demonstra que não está se importando. Tem que, em primeiro lugar, não dar atenção e, em segundo, prosseguir conversando em Libras, vivendo. E quando alguém sente que estão sendo preconceituosos com ele, pode até sair para chorar, mas deve também chamar para dialogar. Quando acontecia comigo, eu chamava alguém para contar, alguém que fosse estar junto, como A<sub>1</sub> e Maria [pseudônimo de uma aluna surda que não foi entrevistada, por incompatibilidade de horário]. Nós três sempre estamos juntas e sabemos bem o que já aconteceu na vida uma da outra. Assim, dá para nós três sentarmos e conversarmos ou até mesmo eu aconselhar uma delas. (A<sub>3</sub>)

A<sub>3</sub> orienta a colega a não demonstrar fraqueza, não dar atenção ao preconceituoso e prosseguir vivendo e conversando em Libras, para que a suposta “brincadeira” não se repita. Em seguida, contraria a orientação anterior e diz que até se pode chorar e ressalta: “deve também chamar para conversar”. O compartilhamento de experiências entre pares surdos é comum nos relatos dos entrevistados. A amizade com outros surdos que ajudem a lidar com os desafios impostos pelas práticas preconceituosas é uma experiência positiva e saudável. Na opinião de A<sub>5</sub>, trata-se de amizades verdadeiras que duram por toda uma vida, ao contrário do que ocorrem às amizades superficiais construídas pelas pessoas ouvintes, que, ao se mudarem de um bairro ou de uma escola, por exemplo, perdem contato com os colegas e, provavelmente, nunca mais se veem nem se falam. Pode ser um juízo cristalizado desse entrevistado, que parece, aqui, essencializar a relação entre sujeitos ouvintes.

Os entrevistados mostraram alguma inclinação para tentar resolver o conflito gerado pelo preconceito por meio do diálogo, mas ressaltam, de modo geral, que deve haver um mediador, um conhecedor da língua de sinais ou, preferencialmente, um intérprete. Como sabemos por observação diária, nem sempre existem os mediadores e, não raro, os sujeitos surdos têm que resolver o problema por conta própria. Entretanto, como vimos no início deste capítulo, eles não entendem tudo que é enunciado em português oral ao seu redor, sobretudo se não tiverem quaisquer habilidades para leitura orofacial, para a oralização ou para a escrita em língua portuguesa.

Alguns entrevistados mencionaram que um possível desfecho ao ato preconceituoso são **medidas judiciais**. No entanto, nenhum deles as tomou algum dia em sua vida. Apenas colocam o ato de processar o preconceituoso como uma das possibilidades de reação, mas não o concretizaram até o presente momento.

A<sub>1</sub> afirma que se estão sendo preconceituosos com ela, pode processá-los ou solicitar respeito. No caso de não ser compreendida, pode chamar um intérprete para informar ao ouvinte que ela vai processá-lo. Entretanto, não dá mais detalhes de como conduziria o ato ou do que, exatamente, reclamaria. Por outro lado, A<sub>4</sub> relata que, em algumas situações, pode ocorrer de iniciar uma medida judicial para que o preconceituoso entenda que atingiu a vida, a identidade, o jeito de viver dele. Porém, salienta que, em alguns casos, pode simplesmente chamar a pessoa e perguntar com firmeza o que está acontecendo ou chamar uma terceira pessoa para que comunique ao preconceituoso de que pode ocorrer um processo contra ele. Conclui sua reflexão:

As pessoas acham que o ouvinte é uma pessoa que sabe coisas mais profundas, porque está ouvindo e, assim, que o surdo sabe menos. Porém, na verdade, o surdo carrega muita informação e, se ele anda em grupos que lhe informam, ele vai ser uma pessoa melhor. Na rua, por exemplo, se um ouvinte quer uma informação, pode ouvir o que o outro está dizendo, mas o surdo tem que sempre ficar buscando informação com alguém que tenha paciência. Eu acho, sim, que, pela falta de respeito, podemos processar! Acho que é assim, desde que percebamos que algo está sendo realmente preconceituoso. Porque, às vezes, não é culpa do ouvinte e, sim, uma falta de organização dos lugares que não têm mais cartazes e placas, avisos de orientação sobre quem é o surdo. Há também algumas situações em que acho que não tem que “deixar para lá”. Em alguns casos, temos que ir em cima e reclamar, e, em outros, não tem porquê fazer essas coisas, a culpa não é do ouvinte. Ou é porque ele estranha, lhe falta interesse sobre esse assunto ou porque lhe falta informação mesmo. Tudo bem que as leis que protegem os surdos já estejam organizadas há muito tempo, é possível processar, assim como existem as leis que protegem os negros contra o racismo. A luta dos negros veio antes da luta dos surdos. Seguidas à lei pela luta dos negros, vêm as leis que protegem os surdos. Então, eu acho que, no caso desses problemas, temos que fazer com que as pessoas entendam que não é porque é negro ou porque é surdo que tem que desvalorizá-los. Quando você tem uma lei, você tem como calar as pessoas que não cooperam. A gente mostra a lei e elas têm que se calar e abaixar a cabeça, então, é assim que mostramos e provamos que nós podemos trabalhar em uma fábrica, empresa ou hospital. Pode tudo isso sendo surdo. “Está escrito, olha!”, a lei está de prova. A partir daí, as coisas vão-se expandindo, crescendo a partir de nós. Acho que é isso. (A<sub>4</sub>)

A<sub>4</sub> busca a sensatez e o equilíbrio, não julgando nem pessoas ouvintes nem surdas, mas ponderando sobre as situações. Mostra o fato de que a informação chega mais fácil ao ouvinte e que, para o sujeito surdo, é mais complicado, pois tem que buscá-la com alguém que tenha a virtude da paciência. Provavelmente, refere-se à paciência de poder comunicar-se com o indivíduo surdo, sem ser fluente na Libras. A<sub>4</sub> afirma que nem sempre o ouvinte pode ser culpado por tudo, pois, às vezes, a sociedade ainda não se organizou para atender à especificidade da pessoa surda. Destaca, por outro lado, que ocorrem situações que não podem ser

ignoradas, mas que é preciso haver reclamação. O entrevistado mostra que conhece a luta dos negros contra o racismo e, provavelmente, refere-se à criminalização deste. Diz que a luta das pessoas surdas é posterior à luta engendrada pelas negras e que, com a legislação, a visibilidade das surdas pode expandir-se. Inclusive, mostra que elas têm conquistado seu espaço no mercado de trabalho devido às leis em vigor. A luta de outras minorias abriu os caminhos para a luta das pessoas surdas, que aprenderam com a história:

Grandes transformações começaram a acontecer na sociedade norte-americana a partir da Segunda Guerra Mundial e continuaram até a década dos 90. Antes dos surdos, vários outros grupos marginalizados fizeram suas lutas pela dignidade humana e pela garantia dos seus direitos como cidadãos. Primeiro foram os negros norte-americanos, depois as mulheres, depois os hispânicos e os gays, e depois os surdos. (MCCLEARY, 2003, p. 4)

A luta dos negros engendrou todo um caminho que culminou no orgulho de ser negro, consolidando a comunidade, levantando o moral de todos e redefinindo o significado de ser negro nos Estados Unidos da América. Por outro lado, McCleary (2003) frisa que é mais fácil ter orgulho de ser negro do que de ser homossexual, por exemplo, visto que as pessoas negras, não raro, nascem em famílias negras e, diante de situações preconceituosas, sabem que podem ter o amparo dos familiares. Tal não ocorre, comumente, aos *gays* e às lésbicas, que nascem em famílias heterossexuais que não compreendem o membro que se declara homossexual. O autor compara, então, o caso dos indivíduos *gays* ao dos surdos mostrando que os dois nascem em ambientes potencialmente hostis, sendo marginais nas próprias famílias. Ambos experimentam um “renascimento” ao descobrirem seus pares. No caso dos surdos, ao descobrirem, por exemplo, a comunidade surda.

A comparação é confirmada pelo relato dos entrevistados que, de fato, mostram que a descoberta de pares surdos muda suas vidas radicalmente, pois se veem acolhidos, compreendidos e respeitados, ao passo que, muitas vezes, no próprio lar, não têm com quem dialogar aberta e fluidamente em Libras. Em relação aos pais, por exemplo, A<sub>3</sub> mostra uma comunicação razoável com a própria mãe. A<sub>5</sub> pondera sobre a importância de ter uma família presente e que apoie a pessoa surda, não a deixando sozinha:

Se, por exemplo, eu não tivesse apoio algum, se fosse para a escola e viesse para casa, sempre sozinho, aí me sentiria mal. Sem a família para me proteger, me sentiria perdido. Seria pior, né? Parece até que é motivo para se suicidar ou desistir de tudo e fugir. Não sei, é perigoso. Sozinho é pior! Se há uma família dando apoio

e força, é diferente. Ter um irmão que é amigo, que te ajuda e interpreta as coisas para você é legal. É uma pessoa em quem a gente confia, mas se não há ninguém é pior. A gente fica perdido, cabisbaixo. É muito perigoso, né? Você imagina como é, né? (A<sub>5</sub>)

McCleary (2003) prossegue na comparação entre sujeitos *gays* e surdos e mostra que os primeiros ainda têm duas vantagens: eles ouvem, logo, adquirem a língua dos pais e, se quiserem, podem esconder a orientação sexual, mesmo que isso resulte em não poderem ser o que são. Por outro lado, os indivíduos surdos, geralmente, nascem em famílias ouvintes e não têm como camuflar sua condição.

Dentre os entrevistados, há ainda respostas que indiquem uma **responsabilização de Deus** como aquele que vigia e poderá castigar os ouvintes pelo preconceito. Foram comuns relatos como o de A<sub>2</sub>: “eu pensava: ‘Jesus está olhando, Ele é justo e o castigo deles logo vem!’ E eu não posso responder [a essas provocações]”. Dessa forma, o sujeito surdo se exime da responsabilidade de poder reagir ao preconceito em determinados situações. A confiança em Deus como uma entidade justa e vigilante proporciona à pessoa surda o ponto pacífico em que pode permanecer, sem sentir revolta, desejo de vingança ou tristeza.

Houve ainda alguns relatos, dentre os entrevistados, de que a reação ao preconceito é com **ato de violência**. A<sub>1</sub> explica, por exemplo, que ninguém nunca a ofendeu, pois tinha medo dela. Se fosse agredida, revidaria. Assume que contra si os atos preconceituosos diminuía, porque as pessoas sabiam quem ela era, sabiam que, no passado, ela “era muito violenta”, apesar de ter mudado seu agir hoje.

Como pudemos observar, os entrevistados mudam sua reação, a depender do contexto em que estão, das pessoas com as quais lidam, das situações preconceituosas que vivenciam. Não se trata de incoerência, mas de agires diferenciados, conforme os casos com que se deparam. Por isso, há também relatos em que se misturam as reações já citadas e somam-se outras, apesar de estas constarem como casos isolados dentre os entrevistados, como podemos notar nas falas a seguir, que trazem reações como: *chamar a mãe para resolver o conflito, esforçar-se para que os ouvintes percebam a coragem do sujeito surdo e desistam de continuar com as provocações, sugerir que os preconceituosos façam tratamento psicológico, mudar-se para um local onde não conheçam a pessoa surda*, dentre outras:

Sempre que me provocavam, eu desprezava, nem me importava. Pensava: “Deus está vendo tudo que está acontecendo!”. E ignorava [a pessoa]. [...] Porém, se a pessoa insistisse e continuasse provocando e até chegasse a me tocar, aí eu faria algo também. Mas se não me fizerem nada, também não faço nada. E fica tudo bem. Eu avisava a minha mãe: “puxa, há uns ouvintes que sempre ficam me provocando!”. Eles zombam com coisas de “sacanagem”, gestos obscenos insinuando sexo, “macaco”, “mudinha”. Diziam: “ah, você não sabe falar!”. Puxa, ficar falando “sacanagem” para mim? E aí, quando eu chamava, minha mãe ia lá e falava com eles. Ela explicava as coisas e tal. Eles pediram desculpa para mim e ficava tudo bem. [...] Eu penso que não tenho culpa de ser surda, aconteceu e eu sou assim. Entendo o que está acontecendo: eles estão ali me ofendendo e eu não estou me importando. E se eles acham que eu vou ficar chorando, pensando “coitadinha de mim”, eu não! Vou me esforçar até que eles percebam que comigo não dá. Vão dizer “ih, olha lá, ela é bem corajosa!”. E se quiserem continuar caçoando, continuem. Deus está vendo tudo que está acontecendo. Deixo por isso mesmo. (A<sub>1</sub>)

Fico na dúvida, mas acho que tinham que pegar essa pessoa e levar para fazer algum tipo de tratamento psicológico. Para ela se rever, consertar, mudar o seu jeito de ser. [...] Processar, eu nunca processei ninguém. Eu “deixo para lá”, deixo nas mãos de Deus! Antes eu não sabia muito bem das coisas da vida, mas aí alguns amigos me ensinaram. Eu estava atrasada e não sabia das coisas, mas agora eu aprendi, e se precisar, eu sei como agir. Por isso, se alguém hoje for muito agressivo comigo, eu processaria sim. Fazer o quê? [...] Só isso. Eu só desprezo mesmo. “Deixo para lá”. Dentro do trabalho, já aconteceu, e eu “deixei para lá”. Chegava, dava “bom dia”, “boa tarde” e só. Eu não podia falar mal daquela pessoa [como ela fez de mim]. Podia piorar a situação e virar motivo para agressão física por parte dela. (A<sub>2</sub>)

Eu estava junto com A<sub>1</sub>, estávamos conversando. E quando eu ia olhar, a A<sub>1</sub> puxou meu rosto de volta. Ela fez isso porque eu não gosto que fiquem zombando de nós duas, quando estamos conversando. Um grupo de ouvintes, de fora, na rua. Isso acontece, às vezes, em loja, na rua. E se eu ver, acabo indo lá falar alguma coisa. Mas A<sub>1</sub> sempre diz que é para eu ficar calma e ignorar. E A<sub>1</sub>, às vezes, me diz: “eu entendi o que ela falou, não foi nada de mais, não. ‘Deixa para lá’”. E eu “deixo para lá”, porque eu entendo o que A<sub>1</sub> está falando. Igual quando, às vezes, passa um homem e fica olhando para gente. Eu vou lá e pergunto: “está olhando o quê?”. Às vezes, é alguém que estava prestando atenção nos sinais, mas, às vezes, parece outra coisa. Já aconteceu de um homem olhar para nós duas e, mordendo os lábios, gesticular para gente se aproximar dele. O homem todo “se querendo”, “cheio de gracinha”! O que é que ele não queria, né? Ah, tenho preguiça desse tipo! Mas, às vezes, se acontece isso, eu provoco também e digo um monte de coisas; às vezes ignoro, às vezes não. Perto de onde eu morava com A<sub>1</sub>, havia quem ofendesse a gente. Por isso, depois, nos mudamos para um lugar onde não nos conheciam. Eles não sabiam que somos surdas, mas, mesmo assim, como vão começar a nos ofender do nada? Na época, eu até falei com a minha sogra e ela explicou para as pessoas que estavam fazendo isso. Ela disse: “não pense que é assim! Elas são surdas e são capazes! Elas, inclusive, podem te processar pelo que você está fazendo.”. Então, a tal pessoa pareceu entender e parou de fazer aquilo. (A<sub>3</sub>)

O que podemos concluir é que os entrevistados não são nem foram passivos perante o preconceito, mesmo quando afirmam “deixar para lá”. Afinal, não se importar com o preconceito ou com o preconceituoso requer um elevado

autocontrole emocional bem como alguma medida de frieza perante o “calor da emoção” gerado pelas ações preconceituosas praticadas contra si. Lembremos que o preconceito é um julgamento formulado sem uma reflexão prévia a respeito de alguém e, por isso, compreende dimensões específicas:

[...] uma dimensão cognitiva, especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotípias), uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma dimensão conativa, a descrição positiva ou negativa. (JODELET, 2013, p. 61)

## 2.8. “Ainda não há entendimento, diálogo, troca!”

Os entrevistados avaliam a questão do preconceito contra pessoas surdas na atualidade, na posição de adultas que são hoje. Todos são categóricos em afirmar que estamos distantes de uma compreensão efetiva e de um respeito à pessoa surda. Comparativamente ao que experimentaram no passado, é frequente a queixa: “ainda não há entendimento, diálogo, troca! É todo mundo grosso, não tem respeito algum. É muita grosseria!” (A<sub>1</sub>). A<sub>2</sub> acredita que, quanto ao respeito, não há diferença alguma, pouco mudou. Para ela, o desinteresse pelos assuntos dos sujeitos surdos é o mesmo. Porém, vê como positivo o fato de um ouvinte procurá-la, pois vê essa atitude como um sinal de respeito.

Por outro lado, A<sub>3</sub> faz uma crítica a alguns indivíduos surdos da atualidade, considerando que há alguma ignorância por parte deles. Na ótica de A<sub>3</sub>, “alguns grupos [de pessoas surdas] entendem das coisas, outros não sabem como buscar. E se tentamos ajudar, é um pessoal meio grosso que diz que vai conseguir sozinho, que não precisa de ajuda. Aí eu ‘deixo para lá’, respeito”. A entrevistada avalia ainda que, antigamente, os grupos de pessoas surdas eram grossos, estranhos e não tentavam progredir. Ela admite que busca colegas surdos que estão acima desse tipo de grupo e exemplifica: “por exemplo, o Nelson [Pimenta]<sup>56</sup>, o Luiz Carlos [Souza]<sup>57</sup>, sempre os procuro para conversar e tirar dúvidas” (A<sub>3</sub>).

<sup>56</sup> Nelson Pimenta de Castro é surdo e uma relevante liderança da comunidade surda nacional. Esteve à frente de muitas lutas políticas pelo direito dos surdos, produziu variados materiais didáticos e artísticos pela produtora de que é proprietário (LSB Vídeos) e é professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica - Libras do INES, tendo sido aprovado no concurso público de 2013.

<sup>57</sup> Luiz Carlos dos Santos Souza é surdo e professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica - Libras do INES, também aprovado no concurso público de 2013. Atuou anteriormente como professor substituto nesse mesmo cargo. Leciona, há algum tempo, para as turmas de jovens e adultos no turno da noite.



A<sub>3</sub> diz ainda que, atualmente, as piores situações com que lida são em transportes públicos da cidade, porque tem o direito à gratuidade e, mesmo assim, os motoristas ou trocadores de ônibus, frequentemente, lhe indagam qual é a sua deficiência, gerando constrangimentos. A surdez carrega um estigma não visível de imediato, o que faz com que algumas pessoas acreditem tratar-se de má fé do sujeito surdo, para obter vantagens:

Motorista, sempre motorista e trocador [de ônibus]. Eles são meio sem paciência. A gente entra, diz que é surda, e eles ficam pedindo o cartão [de gratuidade]. A gente mostra o cartão e eles ficam questionando que deficiência eu tenho. Eu digo: “sou surda mesmo!”, e eles ficam pedindo o cartão. E eu mostro, mas pergunto logo se sabem ler, porque está escrito no cartão. Eles costumam ficar sem graça, e eu sacaneio: “não consegue ler? Precisando de óculos, hein!? Para que está trabalhando aqui? Como é que dirige o ônibus aí?”. Pior mesmo é quando o motorista nem dá atenção e manda falar com o fiscal para ele liberar [nossa entrada]. Eu fico para morrer! E, às vezes, nem o fiscal presta atenção na gente. Aí é que eu fico para morrer mesmo! E isso tudo porque o motorista não acredita que sou surda, pensa que é fingimento. Mesmo que o nosso rosto seja o mesmo lá no cartão, nem assim. Várias vezes, me acusaram de portar um cartão de gratuidade falso, e isso me dá um ódio! (A<sub>3</sub>)

Por outro lado, A<sub>4</sub> avalia que alguns sujeitos surdos vivem, hoje, em grupos fechados, não se abrindo ao novo, às informações ou às outras pessoas, não pensando no futuro, não planejando o que pode vir, e, quando ocorre algo diferente, não estão preparados para lidar com a novidade e acabam “perdendo a cabeça”:

[...] No caso específico dos surdos, isso acontece muito mais! Acho que é pior ainda quando isso acontece com o surdo, porque quando alguma coisa acontece, o faz “perder a cabeça”. Aconteceu, porque não estava pensando bem sobre a vida, porque não estava pensando na importância de trazer paz ao ambiente, de conversar, dialogar de maneira normal. Quando fica difícil, o normal é o pessoal já sair dizendo: “ah, ignore!”. É o que acontece no mercado de trabalho, e muitos surdos são demitidos. Por falta de comunicação, às vezes, o chefe e as pessoas surdas não têm paciência para conversar, têm “cabeça de grupinho”, não sabem separar a vida pessoal da profissional nem pensam sobre isso. Muitos não pensam se vão trabalhar em um banco, se querem ir ao médico, se querem bater papo. Estar em grupinho não é o mais importante, o mais importante é estar junto com outras pessoas, com as quais se possa ter informação. Um lugar especial onde haja troca é, com certeza, mais importante do que esse lugar fechado. (A<sub>4</sub>)

Ao longo do capítulo, vimos que o aluno surdo consegue captar, com dificuldades, o preconceito contra a surdez e a Libras e observa preconceito dentro do próprio grupo surdo, demonstrando que este não é imune ao fenômeno. Como muitos grupos sociais, o surdo não é monolítico nem homogêneo, mas sofre e manifesta preconceitos. Ainda que relatem mais casos de preconceitos nas escolas ditas regulares, os entrevistados contam que há outros preconceitos na escola de



surdos: contra o gênero e a orientação sexual, além de preconceito contra surdos oralizados. Os alunos participantes da pesquisa mostraram ainda que reagem ao preconceito, não sendo passivos, e avaliam a situação atual como problemática, apesar dos avanços nas discussões sobre inclusão socioeducativa.

### 3 Concepções, expressões e percepções de preconceito por professores

“Acreditamos que um primeiro passo para se lidar com o preconceito, como professor, seja o esforço em estar aberto para reconhecer e admitir que somos preconceituosos, ou seja, que estamos mergulhados em valores e crenças que filtram nossas experiências e vivências nos espaços escolares. Admitir que, como ser humano, dificilmente, ouvimos os nossos demônios (preconceitos), embora nossas relações pedagógicas estejam povoadas por eles. Por essa razão, deveríamos manter e sustentar uma dúvida constante sobre aquilo que falaremos e falamos.”<sup>58</sup>

O capítulo pretende compreender, tendo por base os relatos dos professores, como as concepções de preconceito elaboradas articulam-se com sua manifestação, se eles observam-se preconceituosos, como exprimem preconceitos e de que modo essa expressão vincula-se à percepção do sujeito surdo. O objetivo é capturar, nessas falas, não só os preconceitos, mas os ecos das vozes de outros tantos professores de surdos e outros tantos professores que nunca tiveram alunos surdos. Concordo, pois, com Bakhtin (2011, p. 297):

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições.

Os roteiros (ver Apêndice B e C) para entrevistar professores de surdos e professores na EJA que nunca tiveram surdos como alunos proporcionaram um material produtivo para análise, tendo ao todo, respectivamente, 31 e 30 questionamentos para suscitar reflexões e trocas dialógicas.

Em um primeiro momento, traço o perfil dos professores participantes. Mais uma vez, friso que operei com autodeclarações, isto é, com o que os entrevistados declararam sobre si, confiando naquilo que falaram sem ir atrás de “provas” sobre o mencionado. Depois de traçado o perfil de cada um, analiso suas entrevistas,

---

<sup>58</sup> SILVA, 2005, p. 139.

expondo, descrevendo e comentando como compreendem e expressam o preconceito. O capítulo traz estas discussões:

- ✓ concepção e (auto-)observação do preconceito;
- ✓ concepção de surdez;
- ✓ manifestação de preconceito;
- ✓ percepção de preconceitos entre os alunos surdos.

### 3.1. Perfil dos professores de surdos

Professor de surdos	Sexo	Idade	Graduação	Nível de pós-graduação	Fluência declarada em Libras	Tempo no INES / tempo no magistério
P <sub>1</sub>	F	33	Letras	Especialização	Intermediária	7 anos / 9 anos
P <sub>2</sub>	F	51	Educação Artística	Especialização	Intermediária	20 anos / 25 anos
P <sub>3</sub>	F	28	Letras	Especialização	Intermediária	3 anos / 10 anos
P <sub>4</sub>	M	48	Física	Mestrado	Intermediária	16 anos / 22 anos
P <sub>5</sub>	F	33	Ciências Biológicas	Mestrado	Básica	3 anos / 11 anos

Quadro 4: caracterização dos professores de surdos adultos

Os participantes são, majoritariamente, mulheres e sua faixa etária varia de 28 a 51 anos de idade, havendo por conseguinte três professores mais jovens que o mais velho dos alunos (A<sub>5</sub>).

À época das entrevistas, os professores eram efetivos (aprovados em concurso público) do instituto há, pelo menos, três anos e atuavam no magistério, no mínimo, há nove anos. P<sub>1</sub> e P<sub>5</sub> foram as únicas a declararem que ministraram aulas a alunos surdos antes de serem professoras no INES. A primeira, diferente da segunda, ingressou neste já com algum conhecimento sobre a surdez e a língua de sinais, por ter dado aula para uma classe de surdos na rede pública municipal de ensino. P<sub>5</sub> teve um aluno surdo incluído em turma de ouvintes e, nesta, havia o

profissional intérprete de Libras: “em relação ao meu aluno surdo, era o tempo com o uso da intérprete. Ela estava o tempo todo ao lado dele, então, quando eu queria brincar, falar alguma coisa, ela interpretava e era assim que a gente se comunicava”. Ou seja, à época, para a professora, o profissional intérprete bastava para suprir as necessidades do estudante surdo, o que desconstruiu após o ingresso no instituto de surdos: “poderia ter sido mais rico se eu já soubesse Libras. O aluno fazia, eu tinha que olhar pro intérprete, o intérprete falava... a gente perde um pouco”.

Os entrevistados chegaram ao INES por diversos motivos: P<sub>1</sub>, por já ter experiência com o alunado surdo e se interessar pela surdez; P<sub>2</sub>, por ter sido incentivada por uma professora de um curso de especialização a qual achou que ela “tinha o perfil”; P<sub>3</sub>, por ser o INES uma instituição pública; P<sub>4</sub>, por ter sido convocado, mesmo não tendo prestado concurso para lá, mas para outra instituição federal de ensino; P<sub>5</sub>, por ser o INES um instituto federal e por se interessar pela educação especial.

Todos têm formação em nível superior, cursaram licenciatura e têm, pelo menos, curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo que P<sub>4</sub> é mestre e P<sub>5</sub> era mestranda, ambos com pesquisa relacionada à surdez. Todos os entrevistados afirmaram que, na licenciatura, não tiveram orientação ou disciplinas relacionadas à surdez ou à Libras, à exceção de P<sub>1</sub>, que afirmou ter assistido a alguns seminários organizados por uma professora de Linguística e ter cursado disciplina optativa sobre português como L2 (com foco no hispano-falante, não na pessoa surda no entanto). Os entrevistados afirmam, contudo, que, na pós-graduação, tiveram algum preparo, mesmo que indiretamente. Todos assumem que precisaram estudar como ensinar para alunos surdos por conta própria e tiveram dificuldades quando começaram a trabalhar. P<sub>4</sub> é categórico: “antes [do mestrado], tudo era meio intuitivo mesmo”. P<sub>5</sub> confessa que o que a ajudou foi sua experiência anterior com a EJA:

Eu tive muita dificuldade! O que me facilitou um pouco foi o fato de eu sempre ter trabalhado com a EJA. [...] Com a EJA, você já vai mais devagar, você aprende que tem que resumir tudo, tem que facilitar. Eu usei muito as minhas anotações de EJA com eles no INES. Não fiz, não tinha aquelas peculiaridades de ser mais visual, mas os textos eram muito resumidos, eram muito simples para eles entenderem, os exercícios eram mais simples. Isso foi um ponto positivo, mas, mesmo assim, eu senti muita dificuldade, a gente achava... eu sempre achava... eu sempre dava aula e achava que eles estavam entendendo, que estava tudo bem e, na verdade, não estava. Toda vez que você realmente perguntava “e aí? E agora, me

explique você” e não saía, então, na verdade, eles não estavam entendendo. Isso foi muito difícil, mas a gente foi batendo cabeça, batendo... “Fez, deu certo? Beleza!”... “Esse não deu certo, troca! Vamos ver o que deu errado!”... Eu notava que, em uma turma, dava certo e, em outra turma, dava completamente errado, então, assim foi *punk!* (P<sub>5</sub>)

Essa fala de P<sub>5</sub> é significativa por diversos motivos, dentre eles, pela autocrítica que faz ao perceber que não estava tudo bem na sala de aula como parecia a princípio, o que a fez partir para a estratégia da testagem: levar adiante o que testou e deu certo com a turma e modificar o que testou e deu errado. E também por trazer à tona, ainda que não em primeiro plano, uma queixa dos alunos surdos já exposta no capítulo anterior: o fato de a informação ou conhecimento chegar a eles sintetizada, diferente, menor. A professora relata que aprendeu isso com a experiência na EJA, quando tinha um tempo mais curto para ministrar o conteúdo de sua disciplina. Tal ratifica a visão preconceituosa que muitos têm em relação ao ensino para estudantes surdos e ao ensino para estudantes jovens e adultos na EJA como inferiores ao ensino para turmas ditas regulares. P<sub>4</sub> endossa essa ideia ao dizer: “você dá aquele conceito e busca ensinar esse conceito de uma forma mais simples, muitas vezes, com um aprofundamento menor do que se estivesse dando aula em uma escola de ouvintes, entendeu?”. O que justifica esse ensinar de forma mais simples ou com um aprofundamento menor? Desde já, constata-se certo preconceito e baixa expectativa em relação à aprendizagem do sujeito surdo, o que, em hipótese alguma, é restrito só a esses profissionais. Suas falas contêm outras tantas vozes concordantes.

Todos os professores relatam que ainda têm dificuldades, apesar da vivência cotidiana com o alunado, mas afirmam que são de outro nível, como conta P<sub>5</sub>:

[...] as dificuldades mudam muito, porque você já sabe alguns passos. A gente não conhece o caminho, ou melhor, a gente conhece o caminho, vai dando algumas voltas. Você sabe como é mais ou menos a estrada, mas cada vez é uma coisa nova, é uma dificuldade nova, é um aperto novo, é um erro novo. (P<sub>5</sub>)

P<sub>4</sub> fala do problema específico de sua disciplina, Física, que trabalha com conceitos cujos sinais desconhece ou não existem ainda na Libras. Lembra-se ainda de como foi o início no instituto, quando não conhecia bem a L1 dos alunos:

[...] Conversando com uma professora que já se aposentou, eu disse, na sala dos professores: “estava explicando, hoje, energia... eu estava ensinando o conceito de energia para eles” ((faz o sinal de *energia elétrica*)). Aí ela: “ué, mas, assim, não é ‘energia’”. “Não é ‘energia’?”. “Na realidade, assim é ‘energia elétrica’”, quer dizer, isso servia para uma só forma de energia. Como havia, por exemplo, outros tipos de energia: energia atômica, energia cinética, energia potencial... (P<sub>4</sub>)

Esse é o caso de outros tantos professores ouvintes dessa e de outras disciplinas curriculares. Veem-se ante a realidade de ter que ensinar na língua que não é sua L1 e que, no entanto, precisam conhecer bem para que o ensino-aprendizagem transcorra sem maiores empecilhos linguísticos. Há algum nível de desconforto nisso, como afirma P<sub>1</sub>:

[...] eu tenho uma colega que tem uma cabeça muito boa e a gente estava discutindo sobre carga horária e ela falou: “até isso precisa ser levado em conta, é muito desconfortável falar em uma língua que não é a sua”. Você tem que estar o tempo todo ((faz o sinal de *signalizar*))... e são línguas com estruturas muito diferentes, então, você tem que ficar, o tempo todo, adaptando o que você quer dizer e a forma de dizer ao que você consegue dizer. (P<sub>1</sub>)

Seria desejável que todos possuíssem fluência na língua de sinais, mas, infelizmente, esta ainda não é uma realidade em diversas escolas destinadas (ou não) a estudantes surdos, não só pela Lei n.º 10.436/02, a denominada Lei de Libras, ter sido regulamentada somente em 2005 (Decreto n.º 5.626/05) e pelo fato de muitos profissionais do magistério estarem atentando à necessidade de aprendê-la apenas recentemente, mas também por questões éticas frente ao alunado surdo. Não se deveria aprender Libras exclusivamente pela obrigatoriedade ou por razões jurídicas, mas pela ética que as antecede e que deveria sobrepor-se a elas no cotidiano escolar.

Quatro participantes declaram fluência intermediária na língua de sinais, apesar de podermos notar que alguns trabalham com estudantes surdos há mais de cinco anos: caso de P<sub>1</sub>, P<sub>2</sub> e P<sub>4</sub>. Apesar de não declarar fluência mais avançada, P<sub>1</sub> é a única que possui certificado do ProLibras de proficiência no uso e no ensino da Libras e é a única que já possuía algum conhecimento sobre a língua de sinais antes de ingressar no INES. A não declaração de uma fluência excelente não quer, contudo, dizer que esses professores não a tenham. Como esta pesquisa não avaliou a proficiência na língua de sinais nem fez uma observação das aulas desses professores, estamos lidando com o que foi declarado espontaneamente pelos entrevistados, o que pode equivaler ou não à real fluência na língua, tanto podendo ser inferior quanto superior à informada.

Em 2013, P<sub>1</sub> atuava nos dois segmentos do ensino fundamental e no ensino médio; P<sub>2</sub> atuava nos dois segmentos do ensino fundamental; P<sub>3</sub> e P<sub>4</sub> atuavam no ensino médio; e P<sub>5</sub> atuava no segundo segmento do ensino fundamental, no ensino

médio e no pré-vestibular, até sair em licença para cursar seu mestrado acadêmico.

### 3.2. Perfil dos professores na EJA

Professor na EJA	Sexo	Idade	Graduação	Nível de pós-graduação	Tempo na EJA / tempo no magistério
PEJA <sub>1</sub>	F	39	Letras	Especialização	15 anos / 19 anos
PEJA <sub>2</sub>	F	57	Geografia	Especialização	3 anos / 19 anos
PEJA <sub>3</sub>	F	53	Letras <sup>59</sup>	MBA	5 anos / 15 anos
PEJA <sub>4</sub>	M	37	Ciências Biológicas	Mestrado	5 anos / 14 anos
PEJA <sub>5</sub>	M	51	Matemática	Especialização	3 anos / 10 anos

Quadro 5: caracterização dos professores na EJA

Como já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, todos eram professores de uma mesma escola pública da rede estadual de ensino no bairro Fonseca, situado em Niterói, cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A escola oferece aulas no turno da noite, destinado à EJA e ao ensino profissionalizante.

Em 2013, esses professores atuavam na EJA há, pelo menos, três anos e, no magistério, no mínimo, há 10. Eram professores concursados da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. PEJA<sub>1</sub> e PEJA<sub>4</sub> trabalhavam na rede municipal também, de Niterói (RJ) e do Rio de Janeiro (RJ), respectivamente. Os cinco profissionais

<sup>59</sup> Quatro dentre os 10 professores entrevistados são licenciados em Letras e lecionam Língua Portuguesa. Tal não foi totalmente aleatório. É sabido o peso dado ao português como L2 na educação de surdos. É frequente a discussão em torno do seu ensino-aprendizagem ao/do alunado utente da Libras. Por isso, foram selecionados para entrevista, em maior número, graduados nessa área.



atuavam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, exceto PEJA<sub>5</sub>, que atuava exclusivamente neste último.

São, em maioria, mulheres e sua faixa etária varia de 37 a 57 anos de idade. Todos têm formação em nível superior, cursaram licenciatura e têm, pelo menos, curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo que PEJA<sub>4</sub> é mestre. Nenhum deles tem qualquer curso relacionado à educação de surdos ou à Libras nem teve, na licenciatura, qualquer orientação ou disciplina voltada a esse alunado, tendo declarado que não se sentem preparados para lecionar nesse caso. PEJA<sub>3</sub> conta que, pela experiência com alunos cegos, não se vê preparada para encarar o surdo:

Não, eu acho que ficou faltando alguma especialização. Por exemplo, eu tive alunos cegos e eu precisei de um tempo em sala de aula. Eu precisei descobrir uma maneira para me relacionar com ele. E foi no final do período que eu me dei conta que eu ficava mais à vontade com ele, mas, no começo, muitas vezes, eu levava uma imagem para a turma e depois me dava conta de que tinha um aluno ali que não estava enxergando essa imagem. Então, assim, eu não me sinto preparada para dar aula para alunos surdos. (PEJA<sub>3</sub>)

PEJA<sub>3</sub> desconsidera a formação em serviço como um dos caminhos ao preparo para lidar com esse alunado. Uma das professoras de surdos afirma ser “impressionante como a gente tem que estudar para dar aula para esses alunos [surdos]!” (P<sub>1</sub>). Ou seja, mostra que, constantemente, está em formação, o que não foi considerado pelos professores na EJA.

Os professores na EJA, sempre que possível, fazem referência à cegueira, entre outros motivos, por haver um professor de Sociologia que é cego e por terem existido alunos com baixa visão na escola onde lecionam. Assim, parece que, sendo o assunto principal da entrevista a surdez, a experiência deles com pessoas cegas ou com baixa visão lhes faz aproximá-las da pessoa surda, até mesmo por julgarem que a surdez e a cegueira têm algo em comum, a deficiência, na lógica da falta de, incompletude, lacuna que pode ser preenchida.

PEJA<sub>2</sub> teve contato próximo com pessoa surda, mas nunca na escola. Seu pai era surdo e faleceu quando ela era adolescente; porém, a entrevistada não soube dar muitas informações sobre a causa da surdez paterna – adquirida, não congênita – nem sobre suas implicações na vida dele:

Contato com surdo, só com o meu pai. Meu pai, eu sentia, assim, pelo pouco convívio que eu tive com ele, que ele tinha muita dificuldade de entender, então, ele parava muito, pegava o aparelho, parava para prestar atenção no que a gente estava falando, fazia leitura labial, mas eu percebia uma outra coisa também. Quando ele estava muito aborrecido, ele desligava o aparelho e encostava num canto, e aí minha mãe: “vai lá para chamar seu pai”, eu ouvi muito isso. (PEJA<sub>2</sub>)

O pai de PEJA<sub>2</sub> não usava nem sabia Libras, tentava fazer leitura orofacial e portava aparelho de amplificação sonora: “ele usava aparelho sempre, até que eu percebia e minha mãe até dizia ‘olha, o teu pai já tirou o aparelho’, quando ele chegava muito chateado em casa. Eu não sei se devido ao barulho e tal, ele não queria ouvir mais nada”. A família da mãe da entrevistada não se obsteu ao relacionamento do casal, sendo a mãe ouvinte e tendo casado com ele já surdo: “a minha mãe nunca comentou de preconceito na família”.

PEJA<sub>4</sub> disse ter um parente distante que é surdo: “nasceu surdo, mas eu não tenho nenhum contato”. Os demais professores atuantes na EJA também não tiveram nem têm contato próximo com pessoa surda, mas já viram alunos surdos nas escolas, não tendo sido seus professores.

### **3.3. “Eu teria, de repente, um medo prévio, um pé atrás prévio”**

Busquei saber de cada professor entrevistado suas concepções sobre o preconceito, perguntando-lhes como entendem o fenômeno e se consideram-se preconceituosos. Há reconhecimento dos próprios preconceitos ou estes são negados? Assumem o preconceito contra o aluno surdo? Diferenciam os preconceitos alheios dos próprios preconceitos? Qual desses tem mais visibilidade? Além dessas questões, propus-me a compreender como veem a surdez, com base em uma dinâmica: apresentei-lhes 10 palavras e solicitei que escolhessem duas que se relacionam e duas que não têm a ver com a surdez.

Para Bakhtin (2011), o falante não é um Adão bíblico, exclusivamente vinculado a objetos virgens os quais nomeia pela primeira vez. Nesse sentido, é possível compreender que as concepções de preconceito expressas pelos professores entrevistados não foram inauguradas por eles, mas aprendidas, refletidas ou reproduzidas como respostas a vozes que lhes precedem, mesmo sem o saberem. Ainda que tenham mencionado tais concepções pela primeira vez em suas vidas, certamente apoiam-se ou respondem em/a algum enunciado que lhes é anterior: “em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

De modo geral, os professores definem o preconceito como algo negativo que é consequência do desconhecimento, como no relato de PEJA<sub>2</sub>: “eu acho que

o preconceito é algo que a pessoa diz sem conhecer, a pessoa exterioriza, coloca um rótulo, não procura saber o que a pessoa passa com aquilo ali”. Há certa concordância que o fenômeno refere-se a um julgamento antecipado e aligeirado de outrem. Comparativamente, os professores que nunca tiveram alunos surdos tendem a relacionar mais o preconceito à ausência de conhecimento e, nas entrevistas, demonstram desconhecer a surdez, apresentando uma série de dúvidas e ideias enganosas sobre o alunado surdo e sua L1. Tal confirma a queixa frequente em relação ao despreparo na formação inicial ou continuada no que tange a esse público-alvo. Vale reiterar que todos os professores atuantes na EJA afirmam não ter recebido, na licenciatura, qualquer esclarecimento sobre surdez ou Libras, o que favorece formações imaginárias, geralmente, de desprezo:

O fato de o professor não estar preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando recebe esse aluno, muitas vezes tem ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, o que resulta na atribuição de algumas imagens a ele, na maioria dos casos, depreciativas. (SILVA & PEREIRA, 2003, p. 6)

Já os professores de surdos tendem a definir o fenômeno como uma ideia ou conceito equivocado a respeito de algo ou alguém; são estes, inclusive, que mais mencionam as palavras “ideia” e “conceito” para referir-se ao preconceito, raramente o definindo como uma ação.

Há quem ressalte que ele consiste em uma não aceitação da diferença, seja ela qual for, ou discordância radical em relação a esta, o que bloqueia a convivência com o outro:

Acho que o preconceito é você não aceitar o diferente, seja na questão, por exemplo, de ser surdo, de ser cego, de ser mudo, na questão de uma deficiência física, seja numa questão de uma deficiência mental, seja uma questão racial, seja uma questão sexual. Acho que o preconceito, de uma forma geral, é você não aceitar os direitos do outro e as especificidades que o outro traz, como todos nós. (PEJA<sub>1</sub>)

Preconceito é você ter alguma dificuldade em lidar com uma situação ou com alguma pessoa, por não concordar com um traço, com alguma característica daquela pessoa. É uma discordância, mas é uma discordância radical que te impede de lidar com aquilo, de certa forma. (P<sub>1</sub>)

O primeiro relato traz exemplos de diversas realidades que tendem a estar na mira do preconceituoso e mostra ainda que o preconceito pressupõe a não aceitação da diferença, dos seus direitos e das suas especificidades. Já o segundo relato expõe que o fenômeno tem a ver com a dificuldade em lidar com algo ou alguém, por haver discordância em relação a algo característico dele. Ou seja, em

ambos casos, percebe-se que o etnocentrismo é um dos sustentadores do preconceito, sendo uma rejeição à diferença.

Dentre os 10 entrevistados, PEJA<sub>5</sub> é o único a afirmar claramente que não existe pessoa sem preconceito:

Eu considero hipocrisia alguém se dizer isento de preconceito, porque, às vezes, o cara diz: “ah, eu não tenho preconceito contra o homossexual, mas detesto morar neste bairro” – é o preconceito contra as pessoas que moram naquele bairro, entendeu? “Ah, eu não sou preconceituoso contra negros, mas, puxa, naquele ônibus, só tem empregada doméstica”, então, você tem preconceito contra empregada doméstica. Aí a empregada doméstica pode ser loira... Então, eu acho que todos nós temos algum nível [de preconceito] de alguma forma [...]. (PEJA<sub>5</sub>)

Para ele, o julgamento negativo, mesmo quando não é evidente, carrega preconceitos, visto que os encara como uma certa antipatia prévia. Nesse sentido, inexistente pessoa que não seja preconceituosa, na opinião desse professor. Porém, mesmo que em dado momento, quando trata de terceiros, pondere que ninguém está imune ao fenômeno, em outro momento, admite manifestar preconceitos em resposta a preconceituosos e, ao mesmo tempo, de modo ambíguo, diz não ser um deles:

**PEJA<sub>5</sub>:** Eu, às vezes, sou muito reativo principalmente com jovens ou com filhos. Eu sou muito reativo, então, é uma coisa inerente à minha personalidade. Eu tento mudar, então, por exemplo, eu posso manifestar um preconceito em função de um preconceito que eu escute. Imagina que uma pessoa chegue para mim assim: “todo aluno de colégio estadual é burro e não sabe nada”. Isso vindo de um professor do Colégio X, eu posso dizer também “ah, também os riquinhos do X...”. Então, eu manifestei um preconceito em reação a um preconceito.

**Entrevistadora:** E contra os surdos, você acha que tem preconceito?

**PEJA<sub>5</sub>:** Eu não. Eu, na verdade, não me considero preconceituoso contra nada, mas eu sou meio reativo pelo meu estilo de personalidade.

Como é perceptível, o preconceito é posse de outros, não de si. Tem mais visibilidade quando integra o discurso alheio, inclusive se diz que ninguém está isento do preconceito, mas “não me considero preconceituoso contra nada”. O fato de não se considerar não quer dizer, contudo, que não o seja, aos olhos de uma outra pessoa. Isto é, estamos ante um fenômeno cuja manifestação é notada no outro invariavelmente, pois o eu não o assume abertamente com facilidade. O preconceito é um segredo que se expõe por conta própria, sem querer.

P<sub>1</sub> acredita que o fato de ter sofrido com o preconceito faz com que seja menos preconceituosa. Perguntada se tem preconceitos, responde: “pouco, por já ter sofrido muito preconceito de gênero”. Ou seja, para ela, há uma certa imunidade ao preconceito, pelo prévio contato com ele. Como aquele que tomou

uma vacina não desenvolverá a doença, aquele que teve contato com o preconceito, sofrendo suas consequências, não o desenvolverá ou desenvolverá pouco em seu discurso, na ótica de P<sub>1</sub>. Todavia, já sabemos que tal não procede, visto que alunos surdos que sofreram e sofrem com o preconceito também o manifestam contra outras pessoas – sejam surdas, sejam ouvintes.

Dos 10 professores entrevistados, cinco confessam ser preconceituosos, dentre os quais quatro são professores de surdos e um, professor na EJA. Se, por um lado, os professores na EJA vinculam o desconhecimento ao preconceito, quatro deles dizem não ser preconceituosos e declaram não ter preconceitos contra alunos surdos, com os quais nunca tiveram contato e cuja realidade desconhecem. Ou seja, ocorre uma contradição entre o conceito de preconceito que apresentam. O fenômeno suscita discursos ambíguos, por ser secreto e revelado, tácito e expresso, em tempos que primam pelo politicamente correto. Vale lembrar que já houve um preconceito flagrante e evidente no princípio do século passado, por meio do qual o ódio era expresso explicitamente. Porém, ultimamente, devido à luta contra o preconceito, ele assume formas mais sutis e é camuflado e, por vezes, negado (MEERTENS & PETTIGREW, 1999).

Metade dos professores assume ter preconceito (étnico-racial, religioso, sexual, etc.) e confessa tê-lo, em algum nível, contra o alunado surdo. São em maioria (quatro de cinco) professores que têm contato com esses estudantes, contrariando a ideia de que, por terem convívio e conhecimento, não admitiriam ou expressariam preconceitos. Eles não só os manifestam como os reconhecem. Já a outra metade dos professores não os assume, mas os expressa. Neste caso, o preconceito tenta ocultar-se em um verdadeiro jogo de esconde-esconde e acaba sendo mais difícil de ser combatido, pois está enraizado e não necessariamente está aberto a ser questionado ou desconstruído.

Dentre os professores que nunca tiveram surdos como alunos, exclusivamente PEJA<sub>3</sub> assume ser preconceituosa, ainda que busque justificar-se:

Não sou muito preconceituosa não, mas eu sei que não dá para dizer que não sou, porque a gente, em alguma área, vai achar alguma coisa que a gente nem sabe o que é, mas vai tomar aquilo como verdade. [...] Hoje, como o mundo está superviolento também, em algumas cidades, há esse problema, então, se você vê uma pessoa, sei lá... você está passando em uma rua à noite, aparece um cara mal vestido ou um negro que seja, ou com uma cara feia e tal, você fica achando que é bandido. Se não está bem vestido, se não tem uma “carinha” boa, você acha que é bandido; agora, isso não diz... Eu não sou preconceituosa em relação ao negro! Eu gosto demais de negros, eu namorei negros, me sinto atraída por negros! É até uma

questão social, entendeu? Eu acho que é uma questão social, ver uma pessoa assim, então, você associa o pobre, talvez, ao bandido. (PEJA<sub>3</sub>)

PEJA<sub>3</sub> traz à tona um forte preconceito social que consiste em considerar as classes mais populares como inferiores ou perigosas. Trata-se da chamada “*aporofobia*”, a qual, segundo Andrade (2008b), é uma recusa ou temor em relação àquele que carece de recursos econômicos.

No que se refere ao alunado surdo, PEJA<sub>3</sub> é a única, dentre os professores na EJA, a confessar abertamente que seria aquele que daria um trabalho a mais para ela, porque, a princípio, acredita que “ele é um aluno que tem dificuldades” e se aproxima mais daqueles que não se destacam positivamente na classe. A fala dessa professora é contundente, pois mostra o preconceito que também aparece na fala de outros profissionais do magistério:

Eu acho que é aquela coisa que me dá mais trabalho... Aí entra aí um preconceito. Aí tem o preconceito de achar que o surdo vai ter dificuldade. [...] você sempre acha que vai ter alguma dificuldade, que você vai ter algum trabalho extra com aquela pessoa, que a pessoa não tem... (PEJA<sub>3</sub>)

Todos os alunos, e não apenas os surdos, têm suas dificuldades e trazem algum tipo de “trabalho” ao professor que se dedica à profissão que exerce, exatamente por ser o profissional que vai lidar com um processo bastante complexo que é o de ensino-aprendizagem. A crença de que o aluno surdo vai dar um “trabalho extra” é, na verdade, um preconceito ancorado no juízo de que é um aluno com deficiência e, por conseguinte, associado àquele que exhibe uma lacuna a ser preenchida, inclusive, pelo professor. P<sub>2</sub> conta, em referência ao início do trabalho com alunos surdos: “quando eu entrei no INES, tinha isso: ‘ah, é uma deficiência... nós, professores, temos que procurar suprir essa deficiência’, então, tudo parecia uma coisa muito paternalista, né? Você tinha que ter uma preocupação maior” (P<sub>2</sub>). A lacuna tem a ver com o “extra”, que os demais estudantes, considerados “normais”, não apresentam, aos olhos do profissional. No entanto, mesmo os “normais” podem dar “trabalho extra”, sobretudo se indisciplinados ou resistentes à escola, que são queixas comuns na educação atual.

Apesar de PEJA<sub>3</sub> ser a única a assumir que o aluno surdo seria aquele que mais daria “trabalho”, os demais professores na EJA dão a entendê-lo também no decorrer das entrevistas, nas suas entrelinhas, secreta e tacitamente como, por exemplo, PEJA<sub>2</sub>, que afirma que “a dificuldade sempre pesa” na avaliação do aluno surdo, enquanto PEJA<sub>4</sub> compara as pessoas cegas às surdas:

[...] eu fico imaginando algumas pessoas cegas, por exemplo. Já é uma dificuldade tremenda... quanto mais para uma pessoa surda! Porque você vê o cego, a gente tem o Braille, a gente tem algumas orientações, marcações de digital, cardápios em Braille, né? Agora, o surdo não, eu vejo que, talvez, seja até mais difícil, porque ele vê o mundo, mas não consegue compartilhar as coisas que o mundo oferece. (PEJA<sub>4</sub>)

PEJA<sub>4</sub> hierarquiza o que entende por deficiência e afirma que ser uma pessoa surda parece mais difícil do que ser uma pessoa cega, pois esta tem recursos à sua disposição atualmente, enquanto aquela “não consegue” usufruir das coisas que o mundo oferta. Na visão do professor, à pessoa surda falta aquilo que a conectaria às demais pessoas, desconsiderando que pode haver diálogo ou alguma compreensão entre as partes, mesmo que não haja o compartilhamento de uma língua. Esse entrevistado diz que se sentiria “num beco sem saída” se tivesse que ministrar aulas para o alunado surdo.

Se, por um lado, os professores na EJA afirmam que o estudante surdo daria mais “trabalho”, por outro, os professores de surdos assumem que há uma proteção ou preocupação excessiva em relação aos estudantes, algo que beira o preconceito:

Às vezes, a gente tem, não sei se é bem preconceito, às vezes, a gente quer resolver demais! A contrapartida do que seria isso, uma superproteção, aí eu estou me purificando para ser menos. [...] Eu não sei, eu acho que a gente quer defendê-lo [aluno surdo], porque a gente acha que ele sofre. [...] Eles sofrem como qualquer pessoa. [...] é tudo proteção demais, acho que isso é uma forma também [de preconceito]. (P<sub>1</sub>)

P<sub>2</sub> vai nessa mesma trilha: “eu sinto, assim, que a minha preocupação se eles estão entendendo, se eles vão entender, eu acho que tem um pouquinho de preconceito. Por que não entender? Eles têm capacidade de entender tudo que eu explicar. Basta eu explicar direitinho”. Segundo Crochík (2011), mesmo as pessoas que são favoráveis e defendem alvos de preconceitos podem ser preconceituosas, por negarem os sentimentos que têm contra seu alvo os quais são contrários aos ideais que propagam.

As falas supracitadas de P<sub>1</sub> e P<sub>2</sub> não são únicas dentre os professores de surdos e são, por conseguinte, revelações de muitas outras vozes na educação. Para Bakhtin (2011, p. 298), “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”. Nesse sentido, podemos acreditar que a expressão dos entrevistados, não só dos professores, hospeda outras vozes às



quais estão respondendo em dado momento. Na entrevista, o participante da pesquisa exprime-se impregnado de outras vozes, “refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29). As falas acima podem ser vistas como uma gênese da baixa expectativa em relação ao alunado, que carece, aparentemente, de certa proteção, de defensores ou de uma atenção maior, ainda que saibamos que requeira uma atenção diferenciada ao seu processo de ensino-aprendizagem, dada a sua L1.

O convívio com estudantes surdos favorece a desconstrução de preconceitos: “[...] eu acho que o INES me fez isso, forçou meu pensamento a pensar. Muitos pensamentos passam e a gente nem percebe que são preconceituosos [...]” (P<sub>5</sub>). Ou seja, simultaneamente a uma possível baixa expectativa em relação aos alunos, embasada no contato direto com eles, há uma forçosa resistência a aceitar o preconceito. P<sub>5</sub> esclarece:

[...] depois do INES, eu acho que algumas coisas foram sendo naturalizadas, mas muita coisa eu vou forçando a naturalizar, e isso eu acho legal, porque eu acho que eu consigo fazer isso não só comigo. Por exemplo, muitos amigos meus nunca enxergaram que o Bay Market [shopping em Niterói (RJ)] é cheio de surdos e, desde que eu comecei a trabalhar no INES, eles dizem: “lá tem muitos surdos! Eu fiquei tentando olhar para ver se entendia alguma coisa, para ver se você já tinha feito algum sinal daquele. E eles ficam olhando assim, meio que de lado, sabe?”. Essas pessoas estavam sempre ali e ninguém nunca enxergou. Você vai naturalizando não só consigo, vou naturalizando com meu marido, vou naturalizando com minha mãe, com meu pai, com meus amigos, e isso eu acho legal. Fazer com que o pensamento deles seja forçado também a pensar, e isso eu acho legal. Agora, preconceito não adianta, a gente sempre tem! A gente sempre tem! Sempre! (P<sub>5</sub>)

P<sub>5</sub> faz alusão ao filósofo francês Gilles Deleuze, quando afirma que deve forçar o pensamento a pensar. Disse que já fazia isso antes de conhecer o autor no curso de mestrado; porém, sentiu-se movida a praticar cada vez mais, após o contato com sua obra. Segundo Baibich (2002, p. 121), “é preciso que o professor passe a pensar o seu pensamento e conhecer o seu conhecimento. O desvelamento da epistemologia subjacente à ação docente é caminho obrigatório para a transformação da escola hoje”. Nesse sentido, a recusa ao preconceito ou à sua desconstrução passa pelo crivo do pensamento, que não aceita simplesmente o já dado, mas o questiona e o obriga a pensar, havendo uma desnaturalização do fenômeno. Para Deleuze (2010, p. 89), “sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, este nada significa”. Ou seja, o pensamento em si nada

significa se não houver algo que o impulse. E pensar é “sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo” (DELEUZE, 2010, p. 91).

Essa possível desconstrução também pode ocorrer em determinadas situações experienciadas no contexto da escola de surdos, com base na vivência:

[...] houve um momento em que nós tivemos um faxineiro e eu não o conhecia. Os meus colegas me avisaram: “olha, tem um rapaz novo aqui trabalhando e tudo”. Aí eu entrei na sala e ele estava lá trabalhando. Comecei a falar em Libras, a me comunicar em Libras. Ele olhou para mim e falou [oralmente] assim: “a senhora pode falar comigo, que eu não sou surdo”. E eu pensei assim: “por que eu achei que, pelo fato de ele ser faxineiro, ele era surdo?”. Porque a gente tem também faxineiros surdos. [...] (P<sub>2</sub>)

P<sub>2</sub> generaliza algo que é comum no instituto e em outros locais de trabalho: o funcionário surdo atuando no serviço de limpeza. Porém, a professora vê-se confrontada com a realidade de que o profissional é ouvinte, o que a faz questionar a si própria o porquê de ter associado a atividade à pessoa surda. Ou seja, ela vive esse momento reflexivo que favorece a eliminação de um dos seus juízos, até então, engessados, por terem sido embasados na frequência com que ocorriam. A professora apoiou-se no que sempre observava e, com isso, mostrou que não é possível desconsiderar o que é frequente e viver em vigilância o tempo todo, como advertiu Arendt (2012). Por isso, ocorre o preconceito, na concepção arendtiana: juízo passado e não reelaborado de imediato (ARENDR, 2012). Porém, quando é reexaminado, ocorre a desconstrução do preconceito expresso quando usou a Libras acreditando estar diante de uma pessoa surda. Ocorre ainda uma mudança humana nessa professora, e eu entendo que a “mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado” (KRAMER, 2004, p. 508).

PEJA<sub>5</sub> acredita que, em muitas situações cotidianas, não ocorrem manifestações preconceituosas contra a pessoa surda exclusivamente por ser surda, mas gera-se um mal-estar pelo comportamento que julga ser típico de jovens:

Eu vou passar um pouco da experiência que você já deve ter também, como eu, né? O que acontece? Os jovens, o único grupo de surdos com que eu tive contato visual foram os jovens. Nunca vi cinco pessoas surdas de 80 anos andando na rua. Eu vi jovens nas escolas, na saída da escola, a própria porta da escola em que você trabalha lá [INES], né? Então, acho que o problema que acontece com os surdos no ônibus, com que eu tive contato, não é preconceito, mas são olhares um pouco enviesados. Acontece com um grupo de estudantes do Colégio X, acontece com um grupo de estudantes do Y, acontece com grupos de estudantes... Os estudantes,

quando em grupos, em ambientes públicos, e eles estão naquela fase da adolescência, aquela fase dos hormônios e tal, eles realmente exageram... É o estudante que bota o funk alto no ônibus, que pula e se agarra no teto, que quer aparecer, que quer sair por aquela portinhola de cima. Então, o seguinte, acho que, dentro do nível em que os surdos estão inseridos, eu já vi grupos de surdos também com um movimento bastante enérgico de brincadeiras e tal, com sinais e com pequenas falas dentro do ônibus. Só que o preconceito, se é que existiu... eu acho que não é preconceito, acho que é forte a palavra... mas existiu algum tipo de mal-estar que foi o mesmo mal-estar, num nível diferenciado, que alguns causam... (PEJA<sub>5</sub>)

PEJA<sub>5</sub> confirma algo que os alunos entrevistados já detectaram: o olhar “torto” para eles. No entanto, para o professor, não se trata de um olhar que é específico para pessoas surdas, mas para jovens em geral. Por outro lado, P<sub>2</sub> mostra que se trata de um olhar de estranhamento em relação à Libras, e não apenas pelo fato de serem ou não jovens, o que ratifica o denunciado pelos adultos surdos entrevistados sobre os olhares desconfiados das pessoas diante de diálogos em língua de sinais:

**P<sub>2</sub>:** Aconteceu uma situação: eu estava até fora do meu horário, fora do meu dia, fora do meu horário, mas eu peguei um ônibus em que entrou um grupo do INES e uma senhora ficou extremamente assustada, porque eles estavam assim ((faz vários sinais)) sinalizando e conversando entre eles, alto também, né? E ela começou a ficar assustada e eu a acalmei. Aí foi uma situação em que eu pude intervir...

**Entrevistadora:** Mas ela ficou com medo de quê?

**P<sub>2</sub>:** Ela achou que era assalto. Lembrei isso agora...

**Entrevistadora:** Ela achou que era assalto?

**P<sub>2</sub>:** Eu falei assim: “a senhora pode ficar tranquila, eles são surdos, são meus alunos”.

**Entrevistadora:** O que também não impede de serem assaltantes! Poderiam ser, né? ((risos))

**P<sub>2</sub>:** Não impede realmente!

**Entrevistadora:** Ela se espantou com...? Ela nunca viu excesso de sinalização, ela ficou espantada com o que ouviu, que eles emitem sons...?

**P<sub>2</sub>:** Quando eles entraram, ela estava próxima a eles. Ela pegou a bolsa dela, saiu para sentar lá na frente e foi falar com a trocadora. Aí eu fui lá e falei com ela: “a senhora pode ficar calma, são surdos e são meus alunos”. E ela: “ah, porque eu vi eles assim, falando daquele jeito, eu fiquei assustada, pensei que fosse assalto”.

No caso relatado por P<sub>2</sub>, vemos que a senhora espanta-se com a Libras, julgando, de modo preconceituoso, o comportamento das pessoas surdas inseridas naquele meio de transporte público como típico de assaltantes. Ainda que a violência assombre os moradores do Rio de Janeiro, como é noticiado todos os dias na mídia, a senhora parece ver, nos sinais e sons produzidos pelos sujeitos surdos, algo não só estranho a ela, mas um alerta de perigo. Daí a associação com movimentos característicos de assalto e o receio que a faz ir para perto da trocadora do ônibus. O esclarecimento que lhe é dado pela professora, de que se

tratava de pessoas surdas e não de assaltantes, tranquiliza a senhora, mas também revela que P<sub>2</sub> acredita que essas pessoas não podem assumir a frente de um assalto, o que não necessariamente é verdade. Assaltantes tanto podem ser ouvintes quanto surdos.

Para P<sub>4</sub>, não existe preconceito contra as pessoas surdas, mas uma forma outra de vê-las. O entrevistado desconsidera que modos distintos de ver podem ser marcados por juízos passados e não reavaliados, denotando preconceito:

Não seria propriamente um preconceito. Eu acho que seria uma maneira diferente de ver o surdo. Eu acho que o surdo é visto de uma maneira diferente. Acho que não seria preconceito, pode até haver por parte de uma pessoa ou outra, mas não é uma coisa que eu acho gritante na nossa sociedade. Eu acho, por exemplo, o preconceito com relação ao homossexual maior, com relação ao negro e principalmente com relação ao pobre. Eu acho que preconceito com relação ao pobre, na nossa sociedade, é enorme e atinge um número de pessoas... A gente até vê preconceito de pessoas pobres em relação ao próprio pobre, entendeu? Isso aí é muito comum. Agora, com relação ao surdo, eu não sei se é muito preconceito. É uma maneira diferente de ver, de uma falta de conhecimento... Agora, achar que surdo, pelo fato de ser surdo, é ruim ou pior do que ele, como acontece com uma pessoa rica em relação a uma pessoa pobre, isso eu não vejo, entendeu? (P<sub>4</sub>)

Porém, esse entrevistado acredita que, a depender do contexto, pode ocorrer preconceito contra esse aluno, porque já existem outros preconceitos na escola. Menciona o fato em dois momentos, sempre se referindo ao contexto da rede pública municipal de ensino, onde também trabalhava como professor:

[...] dependendo da escola onde eles fossem conviver, uma escola municipal, por exemplo, acho que, com as carências que têm, que não dá conta nem do aluno ouvinte, eu acho que eles teriam uma dificuldade. Muitos alunos também têm problemas de relacionamento entre eles, preconceito entre eles próprios... Eu acho que rolaria essa questão do preconceito de um aluno com o outro. Com um aluno surdo, eu acho que poderia acontecer. Eu acho que é muito relativo, dependeria muito da turma, do próprio garoto surdo [...]. (P<sub>4</sub>)

[...] você pega um aluno surdo e bota em uma escola do município ((risos)) que não consegue dar conta dos alunos ouvintes, que dirá do aluno surdo! Aí vai haver todas as coisas ruins que você possa imaginar em termos de preconceito, discriminação, dificuldade do professor se comunicar com ele, dificuldade de ele se comunicar com os outros [...]. (P<sub>4</sub>)

Isso mostra que, para P<sub>4</sub>, podem ocorrer preconceitos contra o alunado surdo em contextos potencialmente favorecedores do fenômeno, como a escola pública, que não dá conta dos seus alunos, sejam ouvintes, sejam surdos, na opinião do professor.

Segundo PEJA<sub>3</sub>, a curiosidade e o estranhamento em relação ao que nos é diferente acabam passando por preconceito, por ser rápida a criação de julgamentos sobre ele:

[...] eu acho que essas pessoas que são diferentes da gente causam uma certa curiosidade, um certo estranhamento, preconceito, eu não sei se é preconceito; talvez seja preconceito por conta disso, por eu não conhecer, você conhece...? Eu não conheço, então, eu não sei como é que é, então, é muito fácil eu criar alguns conceitos em relação a isso que eu não conheço. Por isso, a escola inclusiva é uma boa opção, porque você vai estar junto e você vai começar a quebrar essas ideias que você faz do surdo, né? (PEJA<sub>3</sub>)

A professora vê positivamente a educação dita inclusiva, exatamente por permitir o contato com o diferente e desconstruir ideias preconcebidas. P<sub>3</sub> também acredita que o espaço inclusivo pode favorecer a desnaturalização de uma série de ideias e desconstrução de inúmeros preconceitos relativos ao alunado surdo:

[...] eu acho importante esse contato, nem que seja para aquele aluno acabar com o preconceito “ai, é o surdinho”, “ai, aquele cara que faz sinais e parece um retardado” ou então “aquele cara deve estar falando mal de mim” [...]. Então, eu acho que isso serve muito para quebrar o preconceito e, ao mesmo tempo, também serve para intensificá-lo, mas, de um certo modo, havendo esse contato, você pode encaminhar, pode dar as orientações. Aí cabe também ao professor, quem está orientando, os pedagogos, ajudarem nesse sentido. (P<sub>3</sub>)

Como o preconceito é ainda a certeza que se tem mediante um “saber” prévio e independente de qualquer escuta possível (BARTHOLO, 2007), o contato pode propiciar sua fratura. No entanto, só ele não basta. Sem condições favoráveis, o contato pode intensificar o preconceito, como P<sub>3</sub> apontou. Se só ele bastasse, professores de surdos não carregariam preconceitos contra seu alunado, já que têm contato diário com ele. Em consonância com Crochík (2011, p. 38):

[...] não basta derrubar os muros que segregam para eliminar o preconceito; são necessárias também condições favoráveis para isso. Se ao preconceituoso, no entanto, falta a possibilidade da experiência, o mero contato com o outro, mesmo em condições favoráveis, pode não ser suficiente.

Como já mencionado, por outro lado, os professores notam mais o preconceito contra alunos surdos em outras pessoas, ou seja, percebem mais o fenômeno em terceiros, mas não em si próprios e, assim, não se dão a oportunidade de reelaborar juízos que hospedam em si, como podemos ler no relato abaixo que é recorrente, principalmente entre professores que nunca tiveram alunos surdos:

Não, eu não me imagino [com preconceitos]! Eu acho que eu procuro chegar, entender, tentar entender o problema que a pessoa tem, o porquê daquele

comportamento. [...] Acho que eu não, mas acredito que muitas pessoas tenham. Não, eu acho que a sociedade tem muito. (PEJA<sub>2</sub>)

É o discurso politicamente correto por meio do qual se busca, aparentemente, compreender o outro, sem julgar seus problemas, comportamentos, dificuldades, etc. Parece haver certo conforto e alívio ao se acreditar que a sociedade é preconceituosa, mas o eu não, está à parte. Enquanto o mundo ao redor porta preconceitos, o sujeito vê-se de fora, como se não compactuasse com os preconceituosos ou não fizesse parte da mesma sociedade que ele julga. Chegamos à conclusão semelhante à de outra pesquisa que visou compreender o preconceito em uma escola no Paraná:

[...] tanto o dito quanto o não-dito dos discursos reconhece a existência do preconceito na escola, ainda que denuncie (na maioria das vezes, sem pretendê-lo) a não assunção do mesmo, isto é, confirma-se a existência do tabu do politicamente incorreto. Se fora e no outro, então existe. Assim, tanto do ponto de vista cultural quanto do emocional há um conforto sentido como necessário. Atitude de defesa que, socialmente falando, funciona como insidioso ataque, na medida em que, não havendo a admissão do fenômeno, também não se constroem formas de combate e/ou profilaxia. (BAIBICH, 2002, p. 125)

Há ainda quem busque justificar um possível receio em relação ao alunado, não avaliando isso como um preconceito:

Não teria preconceito! Eu teria, de repente, um medo prévio, um pé atrás prévio, por saber que não tenho esse conhecimento de causa, de assumir, de tomar a frente de uma turma bilíngue no dia de hoje, mas eu não teria preconceito contra os surdos, assim, de encontrar na rua ou de conhecer, de espécie alguma. (PEJA<sub>1</sub>)

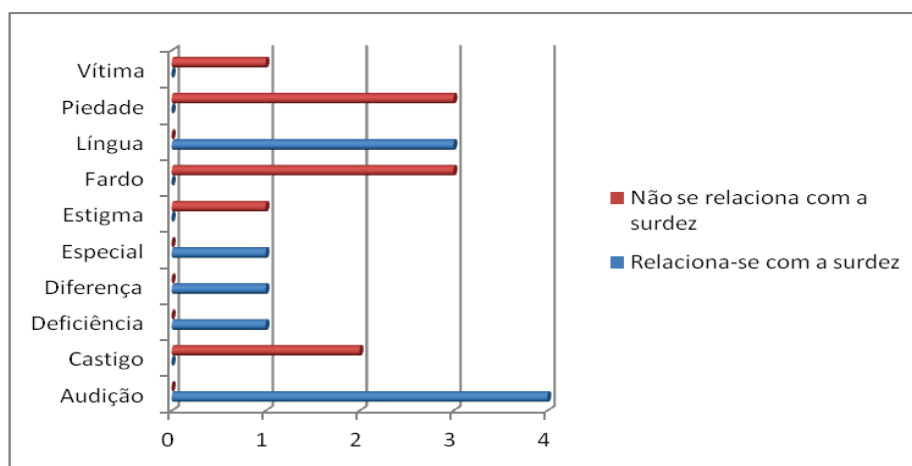
Esse “medo prévio” ou “pé atrás prévio”, talvez, possa ser o juízo antecipado que define o preconceito, disfarçado como um não “conhecimento de causa”. É tácito e expresso. O conteúdo dessa fala está revelado na dos demais professores na EJA e, de modo semelhante, na dos professores de surdos.

Assim, os preconceitos alheios têm mais visibilidade nas entrevistas do que os próprios. Falar dos preconceitos de outrem é mais fácil que reconhecê-los em si mesmo. Os 10 professores enfatizam que colegas manifestam preconceitos, cristalizam visões e perpetuam juízos. Narram casos vistos ou ouvidos, como este: “[...] uma professora relatou ((fala pausadamente)) que dar aula para turma que tem um surdo é dar aula para aquela turma ‘abacaxi’. Problemática!” (P<sub>2</sub>).

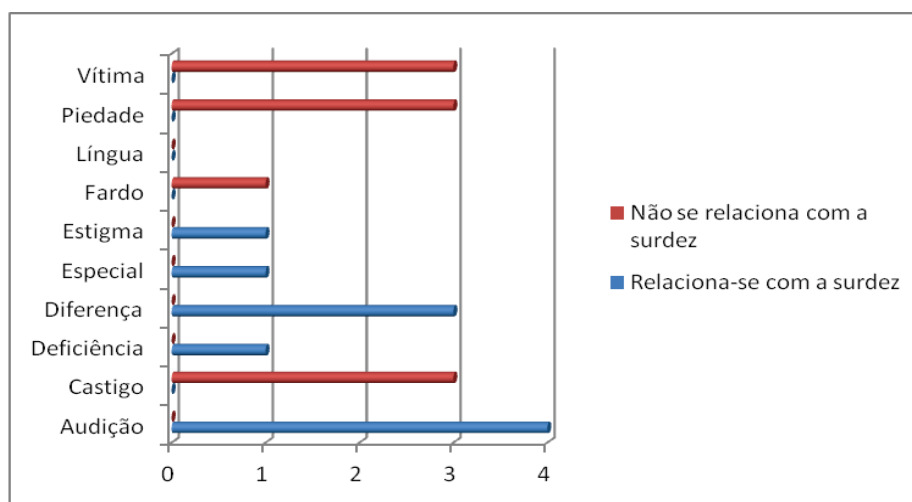
Pelo exposto, podemos perceber as concepções e (auto)percepções do preconceito dos professores entrevistados. Embora metade dos participantes admita ser preconceituoso, é possível perceber que o preconceito tende a ser

camuflado, justificado ou mesmo ocultado. Raramente, é confessado de modo explícito; porém, no discurso, ele vai emergindo, às vezes, timidamente.

As concepções de surdez também carecem ser destacadas, para compreendermos como cada professor vê esse aluno surdo. Assim, podemos avaliar se já demonstram juízos cimentados. Cada participante escolheu duas palavras que se relacionam com a surdez e duas que não se relacionam, dentre 10 palavras que lhes foram apresentadas (*audição, castigo, deficiência, diferença, especial, estigma, fardo, língua, piedade e vítima*) e previamente pensadas por trazerem à tona ideias a respeito da surdez observadas cotidianamente. Eis o resultado:



### Palavras escolhidas pelos professores de surdos



### Palavras escolhidas pelos professores na EJA



Individualmente, temos o seguinte quadro:

Professores	Relacionam-se com a surdez	Não se relacionam com a surdez
P <sub>1</sub>	audição e língua	fardo e piedade
P <sub>2</sub>	audição e especial	castigo e estigma
P <sub>3</sub>	audição e língua	fardo e vítima
P <sub>4</sub>	audição e deficiência	castigo e piedade
P <sub>5</sub>	diferença e língua	fardo e piedade
PEJA <sub>1</sub>	audição e estigma	piedade e vítima
PEJA <sub>2</sub>	deficiência e diferença	castigo e vítima
PEJA <sub>3</sub>	audição e diferença	fardo e piedade
PEJA <sub>4</sub>	audição e especial	castigo e piedade
PEJA <sub>5</sub>	audição e diferença	castigo e vítima

Quadro 6: escolhas dos professores – o que tem e o que não tem relação com a surdez

Dentre os 10 professores entrevistados, oito dizem que *audição* tem a ver com surdez, possivelmente pelo viés da falta dela, confirmando a lógica da lacuna, pela qual o sujeito surdo é visto como aquele que não ouve. A fala de P<sub>4</sub> e PEJA<sub>4</sub> revelam não só a concepção desses professores, mas de tantos outros que convivem ou não com pessoas surdas:

A surdez é isso, né? O surdo é uma pessoa que não ouve, então, ele não tem audição. Agora, essa falta de audição gera uma série de consequências, mas que advêm da falta de audição, porque surdez... o que é a surdez? É você não ouvir, então, não há audição. Se não há audição, você tem uma série de consequências advindas dessa falta de audição, consequências cognitivas e até consequências sociais [...]. (P<sub>4</sub>)

Um quadro em que você não tem capacidade auditiva, o que dificulta muito a interação com o mundo, que é feito de sons praticamente. O primeiro som que você ouve no médico, quando ouve, é o som do bebê chorando, isso já é uma coisa marcante. (PEJA<sub>4</sub>)

Não nego que a surdez carregue a marca corporal (embora socialmente construída) de uma falta: a impossibilidade de ouvir com os ouvidos. Porém, não compactuo com aqueles que a enxergam exclusivamente por essa perspectiva arraigada em uma visão clínico-terapêutica, não relevando que se trata de uma invenção. Lopes (2007, p. 51) destaca que posições que compreendem a surdez como deficiência são produzidas por sujeitos que veem as pessoas surdas tomando por base uma “posição ouvintista”, como “uma falta, um dano, um prejuízo à

normalidade ouvinte”, como “a ausência de fala” ou que generalizam os comportamentos e saberes de um surdo conhecido para todos os surdos. Também são posições produzidas por aqueles que veem o surdo como um estranho ou estrangeiro, que consideram a surdez como uma “condição que coloca os surdos em um mundo à parte” e que veem a surdez como a “presença de algo” que pode passar a ser uma “materialidade cultural”. A invenção da surdez dá-se a partir dos sentidos políticos que criamos para ela, não estando exclusivamente no corpo da pessoa.

Por outro lado, dentre os cinco professores de surdos, três relacionam a *língua* à surdez, mostrando ser esta uma questão linguística, ao passo que nenhum dos professores atuantes na EJA faz essa relação, o que denota uma invisibilidade total da Libras como língua. Isso, provavelmente, não ocorreria se esses professores estivessem pensando em alunos ouvintes usuários de outras línguas, isto é, alunos estrangeiros. P<sub>3</sub> mostra o que outros professores de surdos também afirmam: “*língua*, porque a L1 do surdo é a língua de sinais. Tem essa barreira linguística, a princípio, que pode ser solucionada com o aprendizado dessa língua, ou aprender o português ou uma outra língua para tentar se comunicar” (P<sub>3</sub>). Vale ressaltar que percebe a Libras como uma “barreira linguística”. Trata-se de uma visão preconceituosa sobre a língua, pois não se costuma mostrar, comparativamente, o espanhol, o francês ou o inglês como barreiras linguísticas a falantes que não os dominam por exemplo.

Três professores na EJA apontam a *diferença* como algo vinculado à surdez e vão neste sentido, sem elaborar maiores reflexões: “tem gente que fala em defeito de fábrica, que não deu certo, mas eu acho que eles [os surdos] podem fazer a diferença” (PEJA<sub>2</sub>), “porque é diferente, porque é o diferente do padrão.” (PEJA<sub>3</sub>) ou “é a diferença entre eles e nós, que seria a audição” (PEJA<sub>5</sub>).

Como é perceptível, tanto uns professores quanto outros mostram a ambiguidade que permeia o território da surdez: a clássica visão médica, a qual enxerga o impedimento auditivo, e a visão sociocultural, a qual encara a surdez como questão linguístico-cultural e como diferença.

Também é possível observar que seis dos 10 entrevistados acreditam que a surdez nada tem a ver com  *piedade*, ou seja, não veem os surdos como alvo de pena ou compaixão, como nos diz P<sub>4</sub>:

Eu acho que o surdo não é uma pessoa que mereça qualquer tipo de piedade. Uma pessoa que tem uma deficiência, uma pessoa que tem uma atrofia, ela merece algum tipo de piedade? Não, a piedade é alguma coisa que é ruim. Eu não acho bom sentir piedade, não só dos surdos, mas das pessoas de uma forma geral. (P<sub>4</sub>)

Dentre os cinco professores de surdos, três acham que a surdez não é um *fardo* e dois acham que não é um *castigo*, nesta esteira:

Por que o surdo tem que ser visto como um fardo na família? É só uma pessoa, é só um filho, então, todo filho é um fardo, porque dá trabalho? “Esse surdo vai dar trabalho!”. Não! “Nasceu meu filho, vai dar trabalho”, ponto. (P<sub>5</sub>)

Isso tem a ver com o nosso posicionamento preconceituoso em relação à surdez. Eu me lembro de um colega contando que um surdo, em uma igreja evangélica, apanhou – aí veio a questão do estigma, isso que me lembrou... –, apanhou porque ele estava com o demônio, que a surdez era o demônio, era um castigo. (P<sub>2</sub>)

Dentre os professores na EJA, três acham que o sujeito surdo não é uma *vítima* e que a surdez não é um *castigo*: “não se castiga ninguém, eu não acho que Deus castiga, que alguém castiga” (PEJA<sub>2</sub>). Isso nos mostra que distanciam as pessoas surdas dos discursos comiserados e não veem a surdez como uma carga pesada que vitima o sujeito. Apesar disso, em alguns relatos, podemos perceber que esses elos não declarados com a surdez podem aparecer tacitamente, de forma preconceituosa, sob a máscara de enunciados que culpam o próprio aluno surdo pelo insucesso escolar.

### 3.4. “A deficiência gera uma dificuldade cognitiva grande”

Busquei refletir sobre as respostas que os professores deram a uma série de perguntas do bloco temático “preconceito”, presente nos roteiros de entrevista (ver Apêndice B e C), com o propósito de averiguar possíveis manifestações do fenômeno. Também almejei compreender como a baixa expectativa em relação ao alunado surdo vincula-se ao preconceito, interferindo negativamente em seu processo de ensino-aprendizagem. Tal já vem sendo apontado desde o capítulo antecedente, tendo sido observado pelos próprios estudantes surdos.

A baixa expectativa em relação aos alunos é sentida por estes e resulta em julgamentos insatisfatórios sobre si próprio:

De um modo geral, os alunos considerados pela escola como os “mais difíceis” ou “indisciplinados” e com menor nível de rendimento costumam fazer um julgamento pouco satisfatório de si mesmos como alunos: frequentemente, se dizem incapazes de realizar determinadas tarefas; em alguns casos tentam realizá-las, mas, ao primeiro sinal de dificuldade, desistem; em outros casos nem tentam realizar, se recusam, envolvem-se em qualquer outra atividade (ou “brincadeira”)

que não aquela proposta pelo professor. Esse tipo de reação costuma resultar em uma distância maior ainda entre as expectativas que a escola tem em relação a esses alunos e o que eles efetivamente alcançam em termos de desempenho escolar. (OLIVEIRA, 1994, p. 11-12)

O preconceito acarreta um rendimento ruim, porque lança ao aluno, explícita ou implicitamente, a certeza de que ele não é capaz de obter êxito. A Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) realizou uma pesquisa quantitativa para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pôde concluir que onde o preconceito e as práticas discriminatórias revelam-se maiores, ocorrem menores médias na avaliação da Prova Brasil (FIPE, 2009). Ou seja, preconceito e desempenho escolar aferido por provas relacionam-se, o que também diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e às perspectivas de ingresso no mercado de trabalho de jovens e adultos surdos, como observa P<sub>1</sub>:

[...] pergunte para as suas turmas – e eu dou aula para várias turmas – “o que você quer ser?” ou “que profissão você quer seguir?”. Eu fiz um trabalho com o 6º ano da tarde e as profissões não são nada preocupantes, mas mostra como o aluno tem uma baixa expectativa: “eu quero trabalhar na C&A”, “eu quero ser motorista de táxi”, “trabalhar no Hortifruti”, “na Pacheco”. Teve uma que veio de Portugal agora e que está na dúvida se quer ser cozinheira ou desenhista. Tinha um que queria ser motorista de ônibus. Acho que provavelmente alguém da família deva ser. Eles querem ser garis. E muitos não têm a menor ideia: “trabalhar? Não, é futuro, futuro, futuro...”. E eles já têm 16, 17, 18 anos... “Calma, precisa trabalhar? Que isso?” (P<sub>1</sub>)

Aos estudantes surdos, frequentemente, é lançada uma expectativa bastante baixa e preconceituosa quanto ao seu potencial na escola, seja por professores que trabalham com eles, seja por aqueles que nunca os tiveram como alunos, o que vai repercutir em como se avaliam. PEJA<sub>4</sub> parte da hipótese de que o aluno surdo seria um dos rotulados como “fracos”:

Eu perceberia que esse grupo [de surdos] seria próximo do grupo mais fraco [em sala de aula], até pela questão do preconceito, porque alguns alunos são extremamente inteligentes, têm certo ar, digamos assim, “ah, eu sei muito!”. [...] eles não teriam paciência com ele [surdo]. Eu acho que iria perceber isso. (PEJA<sub>4</sub>)

A baixa expectativa dos professores em relação aos alunos traz diversas consequências, dentre elas a resistência aos estudos, que pode ser percebida por uma recusa a aprender ou uma certa preguiça “característica” desse alunado. Mesmo assim, os estudantes enfrentam ativamente essa baixa expectativa tentando, constantemente, remover os supostos “entraves” ao aprendizado e superar-se; com isso, acabam mobilizando os professores:

Verifico que, às vezes, muitos deles têm uma certa preguiça, mas mesmo com a preguiça deles, eles vão, tentam fazer e tiram dúvidas o tempo todo, são muito interessados, né? Então, isso nos mobiliza a querer estudar mais, conhecer mais, buscar outras metodologias. (P<sub>3</sub>)

A baixa expectativa começa pelos sentimentos não confessados a priori que os professores nutrem a respeito desses alunos como, por exemplo, a pena, a piedade ou a compaixão. Pessoas que são alvo de preconceito, não raramente, queixam-se, mostram-se ofendidas e demonstram certa ojeriza de palavras como “coitadinha”, “pobrezinha”, etc., sobretudo no grau diminutivo e com entonação pejorativa, como já expresso no capítulo anterior pelos alunos. Pena e piedade remetem a uma relação vertical. Em relação a alguém, é olhar “de cima para baixo”, pois implica que alguém sofre (de fato ou não) em um “patamar inferior”, diverso daquele em que estamos. Por outro lado, a compaixão remete a “sofrer junto”, o que compreende “sair do alto” e estar ao lado, o que horizontaliza a relação (AMARAL, 1995). Isso quer dizer:

[...] pena/piedade cristaliza a assimetria, a verticalidade, das relações que sobre elas se estabelecem e, contrariamente, compaixão dinamiza os relacionamentos plantando-os mais solidamente numa horizontalidade humana – o que, em meu entender, é a própria condição de solidariedade. (AMARAL, 1995, p. 185)

Perguntados se sentem pena de alguns surdos, apenas dois professores – um de cada perfil – hesitam responder, não oferecendo uma resposta precisa. Cinco professores – dentre eles, quatro professores que nunca tiveram surdos como alunos – respondem que não se apiedam, mas sentem curiosidade em relação ao que lhes é estranho como, por exemplo, o sujeito surdo. Por outro lado, três professores de surdos afirmam que sentem algum tipo de piedade, mormente no que tange a questões econômicas, familiares, profissionais e sociais ou a dificuldades com a língua portuguesa, o que ratifica a concepção de Amaral (1995) a respeito da relação vertical produzida pela pena ou piedade. P<sub>3</sub> tenta explicar o porquê do sentimento:

**P<sub>3</sub>:** Tenho um aluno muito pobre que se esforça, trabalha o dia inteiro, o chefe explora, ele não pode sentar – o que é o cúmulo do absurdo –, ele chega aqui morto de cansaço, né? Ele está tentando assistir à aula, mas o cansaço toma conta. Aí eu fico assim “coitado”, mas eu acho que isso seja um sentimento com qualquer aluno...

**Entrevistadora:** Aluno de EJA?

**P<sub>3</sub>:** É!

**Entrevistadora:** Acrescido a tudo isso o fato de ele ser surdo, há uma pena maior?

**P<sub>3</sub>:** Não!

**Entrevistadora:** Você nunca trabalhou com EJA?

**P<sub>3</sub>:** Não!

**Entrevistadora:** Senão, era só comparar com o que você sentia por esse outro aluno com o que você sente no noturno, né?

**P<sub>3</sub>:** É!

**Entrevistadora:** Você acha que é mais pelo fato de ele trabalhar o dia inteiro, ser explorado, chegar aqui à noite, tentar abrir o olho para assistir à sua aula...?

**P<sub>3</sub>:** E ter mais dificuldade para aprender a língua portuguesa, que é a porta de entrada para ele poder melhorar de vida, seja no trabalho, seja para entrar na faculdade. Então, o fato de ele ter mais dificuldade... ou eu, como professora, ter mais dificuldade de passar meu conhecimento, de fixar a questão para ele conseguir escrever melhor ou ler melhor... eu sinto como algo que é importante para a vida dele, que sei lá... Às vezes, vejo uma turma se formando no 3º ano [do ensino médio] e fico muito preocupada! Vejo que muitos deles têm uma dificuldade imensa com o português. Estão seguindo aí, na vida, com o português que têm...

A professora tenta não associar o sentimento piedoso à surdez, mas sua fala o acaba tornando explícito. Ele é justificado por uma série de fatores: o adulto surdo trabalha durante o dia, é explorado pelo patrão e fica exausto com a rotina de trabalho, mas, mesmo assim, vai à escola e tenta manter-se acordado. Tal realidade foi, de fato, relatada pelos alunos entrevistados e é observada pelos professores de adultos surdos e pelos professores na EJA. Com base na própria experiência de sala de aula ou na de terceiros, o professorado pode partir de tais pressupostos ao se deparar com uma classe de jovens e adultos (surdos ou ouvintes). Com isso, não se abre à possível novidade e engessa essas observações que, de tão frequentes, podem tornar-se juízos cristalizados, conforme vimos no exemplo já citado de P<sub>2</sub>, que acreditou que o faxineiro era surdo por ser faxineiro.

Soma-se a tudo isso a dificuldade para aprender a disciplina que P<sub>3</sub> leciona e que é considerada uma das mais complexas pelo alunado surdo: a Língua Portuguesa como L2. Para a professora, saber essa língua é a chave para abrir portas e desfrutar de oportunidades acadêmicas ou profissionais. Trata-se de um estandarte a ser conquistado. No entanto, os alunos concluem o ensino médio com um português preocupante, aos olhos da professora de Língua Portuguesa, que também reconhece que a dificuldade pode partir dela, não exclusivamente dos estudantes. Ressalto o último período da fala de P<sub>3</sub> para repensar o uso do português pelo aluno surdo: “estão seguindo aí, na vida, com o português que têm...”. Esse uso, seja oral, seja escrito, é estigmatizado, mas o que precisa ser levado em conta é a apropriação e o reemprego que o estudante faz da língua, na qual imprime as marcas de sua identidade, estabelecendo outra relação (ANDREIS-WITKOSKI, 2012a).

Também paira o preconceito de que sujeitos surdos são “bonzinhos”, “solidários”, “têm um bom coração”, etc., o que se vincula claramente ao sentimento piedoso visto anteriormente. São avaliações preconceituosas, no caso positivas, que partem do pressuposto de que, por sofrerem, pessoas surdas são de índole melhor, que pode ou não ser confirmado, a depender do próprio sujeito. Falas como estas são comuns:

[...] essas pessoas [surdas] são plenamente capazes, muito até. Essas pessoas, de modo geral, são pessoas muito boas, de bom coração, até pela própria deficiência, então, que não era para realmente tratar essa pessoa desse jeito [como alguém inferior], até porque podia ser o filho dessa pessoa, a mãe dessa pessoa, alguém da própria família. (PEJA<sub>4</sub>)

Geralmente, surdo, não sei se posso dizer isso, mas eles têm uma tendência a serem solidários. Se você diz “ai, estou com dor de cabeça”, eles ficam logo preocupados, às vezes, até demais. Já tive problema ao contrário, de eles estarem preocupados demais, a menina sabia que... “Hoje, não pode falar assim com a professora”, sabe? Toda uma mobilização mais do que necessária. Acho que eles não gostam, por algum motivo, de algum tipo de implicância, né? (P<sub>1</sub>)

Todos os professores dizem que os sujeitos surdos têm maiores dificuldades na vida que os ouvintes, à exceção de PEJA<sub>2</sub>, que não afirma isso diretamente, mas avalia que todas as pessoas passam por dificuldades, não só as surdas. Há referências à dificuldade de comunicação, de aprendizagem e de acesso à informação e ao preconceito, que gera mais dificuldades sociais. Sobre este último, P<sub>5</sub> analisa:

[...] Há dificuldades aumentadas pelo preconceito. Se não tivesse preconceito, as dificuldades seriam, sim, diferentes, mas com o mesmo peso. Eu acho que são aumentadas por causa do preconceito e por causa da falta de uma inclusão verdadeira, porque o cara vai estar sempre em um subemprego, com algumas exceções, mas a realidade é esta: “sou faxineiro!” ou carrega papel de um lado para o outro. Por que ele faz isso? Porque ele não tem oportunidade para estudar e essa falta de oportunidade começa na surdez, porque a mãe achou que não era para botar na escola, porque o professor achou que era só passagem e só tinha que aprender a sobreviver... (P<sub>5</sub>)

Para P<sub>5</sub> e outros tantos professores, se não houvesse o preconceito contra o sujeito surdo, as dificuldades seriam equivalentes às do ouvinte. O fenômeno implica outros processos de exclusão, ou seja, traz graves consequências sociais como, por exemplo, a escassez de oportunidade que tem início no preconceito da família e da escola. Para P<sub>5</sub>, a mãe acredita que não é preciso que o filho surdo estude, ou seja, tem baixa expectativa quanto ao futuro dele e quanto às suas habilidades, e, quando ele vai à escola, é o professor quem acredita que é apenas para passar por aquele espaço educativo, ser aprovado – mesmo sem os méritos



que são exigidos dos demais alunos – e aprender a sobreviver no mundo. Para fazer tal afirmação sobre os professores, P<sub>5</sub> baseia-se em um diálogo real que teve com uma colega:

[...] acho que antes eu posso até ter escutado alguma coisa sobre surdo que nunca mexeu comigo, mas lá no INES mexeu. Houve uma professora que falou assim... eu estava falando com um aluno e ela estava ao lado... aí eu falei com o aluno... eu estava falando [oralmente] e fazendo Libras... aí o aluno falou assim para mim: ((faz o sinal de *signalizar*)). Eu pensei: “eu tenho que parar com essa mania, eu tenho que parar de falar [oralmente]. Falando e fazendo Libras, o aluno não sabe para onde olhar”. Aí ela falou: “você está preocupada com isso? Não tem que se preocupar com isso não, você tem que ensinar esses garotos a sobreviver lá fora, mais nada, o resto não precisa de mais nada”. Como assim? Tem que ensinar o aluno a pegar o ônibus? Só isso? Tem que ensinar a ir ao banheiro, para ele poder sobreviver? Como assim? (P<sub>5</sub>)

P<sub>5</sub> observa que a professora estava sendo bastante pessimista e nutrindo preconceitos, além de uma baixíssima expectativa quanto ao processo de ensino-aprendizagem do alunado surdo. A fala dessa profissional é repetida de outras tantas maneiras no dia a dia, sobretudo por quem acha que o sujeito surdo só precisa saber ser sociável, isto é, por quem acredita que ele não pode ser estudante e aprender o que alunos ouvintes aprendem, durante o ano letivo, na escola. Essa crença preconceituosa enclausura o aluno surdo como inferior e como aquele que está sempre aquém de quem ouve. Muitas pessoas surpreendem-se quando eu, professora de surdos, digo que eles estudam as mesmas disciplinas que alunos ouvintes e, inclusive, têm uma a mais: Libras. Por que há surpresa? Porque, em geral, parte-se do pressuposto de que essa pessoa não pode estudar, não está em condições de aprender, não terá um futuro promissor, não apresenta a suposta normalidade e precisa tão-somente saber estar na sociedade, isto é, necessita ser disciplinada para o bom comportamento.

Há ainda referência dos professores à dificuldade de se perceber a surdez, que é considerada uma “deficiência invisível”: “porque os cegos, você identifica logo; o surdo, precisa abrir a boca, né? Ou você ter conhecimento da necessidade dele, para você saber que ele é surdo” (P<sub>2</sub>). O sujeito surdo, portanto, não traz claramente a marca daquilo que o afasta da suposta normalidade: a pessoa cega pode portar óculos escuros ou bengala e a pessoa deficiente física pode trazer a cadeira de rodas, enquanto a pessoa surda só mostra sua diferença se tentar falar o português oral ou valer-se da língua de sinais. Em consonância com Fernandes (1990), a surdez limita-se a atingir uma parcela da anatomia do indivíduo, daí ser

considerada uma “deficiência não visível”. Um dos professores na EJA expõe sua decepção ao perceber que há muitas coisas sendo feitas para deficiências visíveis, enquanto para outras, não:

O que me deixa bastante decepcionado é isto: eu vejo que há muito mais coisas sendo feitas para um determinado tipo de deficiência, em detrimento das outras. Um cadeirante hoje estaria mais integrado do que um surdo. É visível essa deficiência. Um surdo não! Precisa interagir para você perceber... (PEJA<sub>4</sub>)

As dificuldades observadas e relatadas pelos professores carimbam o alunado surdo, transformando-se em preconceitos, pois vinculam-se a expectativas quanto às suas habilidades, ao seu rendimento e desempenho escolar. Quando, hipoteticamente, retira-se do lugar de aluno e coloca-se o sujeito no lugar de filho, o tom dos professores vai-se alterando aos poucos, pois este é mais próximo e parece depender mais das expectativas e dos planos dos pais.

Perguntados se acham que a medicina precisa avançar a ponto de ser possível detectar a surdez em fetos, dando possibilidade de se impedir o nascimento de crianças surdas, todos são contrários à ideia, à exceção de PEJA<sub>1</sub> e PEJA<sub>5</sub>. A primeira se isenta de uma resposta direta e fala de outras mulheres para, depois, ponderar sobre si:

Eu acho que, não sendo hipócrita, se isso fosse possível, por mais que doesse, as mães iriam querer, como se fosse uma doença, como se fosse uma peste. As mães iriam querer que nenhuma criança nascesse surda. Eu acho isso muito complicado, porque é como se você estivesse buscando uma perfeição, querendo ser Deus. [...] Não, não faria o aborto, porque eu acho que se Deus me concedeu a graça de ser mãe de uma criança que tem essa especificidade, eu iria respeitar isso, iria abraçar a causa, não iria interromper se fosse surdo ou se fosse Down. Eu não iria interromper, até porque eu acho que não é por aí. (PEJA<sub>1</sub>)

Já o segundo afirma: “se a medicina pudesse evoluir para que algumas doenças não fossem manifestadas, sim, eu acho importante. [...] é uma deficiência e é uma deficiência que se puder ser evitada, seria melhor, acho eu” (PEJA<sub>5</sub>). Ou seja, o que está no cerne desta questão é a eugenia, impedindo-se o nascimento de bebês surdos. Oito de 10 professores foram contra a ideia enfaticamente. Porém, podemos ver que dois deles não vão na mesma esteira: PEJA<sub>1</sub> ponderou que, se tal fosse possível, as mães iriam querer abortar, embora ela não defenda, aparentemente, essa postura. Já PEJA<sub>5</sub> vê a surdez como uma deficiência que, sendo possível evitar, seria melhor. No entanto, com seu relato, não sabemos exatamente se defende a profilaxia da surdez, com medidas que impeçam que se gerem crianças surdas, ou se defende o aborto em caso de se descobrir uma

gestação de um bebê surdo. Ambas falas, na verdade, são repercussões de outras tantas vozes. Lembremos que já existe um exame invasivo chamado amniocentese, método de diagnóstico pré-natal que permite a detecção da trissomia 21 (responsável precípua pela síndrome de Down) e de algumas patologias fetais. Também há outro, menos invasivo, chamado translucência nugal, que pode detectar se há malformação no feto ou doenças genéticas.

Os professores na EJA não conheceram quaisquer surdas grávidas, mas, de modo geral, acreditam que, se conhecessem, logo teriam curiosidade para saber, após o nascimento, se o bebê é surdo ou ouvinte. Confessam a curiosidade, mas afirmam não haver qualquer expectativa quanto à resposta. Já os professores de surdos conheceram surdas grávidas e, invariavelmente, afirmaram que questionaram se o bebê era surdo ou ouvinte, como P<sub>3</sub>: “eu pergunto ‘é surdo ou ouvinte?’, já pergunto logo”. Afirmaram não ter qualquer expectativa de resposta, à exceção de dois. P<sub>4</sub> afirma: “é, eu, sim, eu sofri: ‘será que o bebê será surdo?’ Quando nasce, aí pergunto: ‘é surdo? Ouve, é ouvinte?’”. Já P<sub>5</sub> confessa que desejou que o bebê fosse ouvinte: “eu me peguei pensando assim ‘tomara que seja ouvinte’, não por uma questão... – talvez seja preconceito –, mas por uma questão de medo do crescimento, sei lá. Você pensa assim: ‘puxa, se for surdo, vai passar por tudo que os pais passaram!’”. A própria pergunta, se o bebê é surdo ou ouvinte, já é carregada de pressupostos e, não raramente, vemo-la ser elaborada quando diante de uma mulher surda com um recém-nascido. Tal não se dá, com a mesma frequência, quando estamos perante um bebê filho de mãe ouvinte.

Questionados como se sentiriam se tivessem um filho e descobrissem que ele é surdo, dois professores, um de cada perfil, respondem que não gostariam. P<sub>4</sub> afirma: “eu confesso a você que eu não iria gostar não, ninguém gostaria de ter um filho com qualquer tipo de doença, né?”. A surdez, no caso, é associada a uma doença, que, na concepção do professor, parece ser sinônimo de deficiência, como mostra em outro momento:

[...] Sem ter deficiência já é difícil você manter um filho, você dar uma educação de qualidade, porque, neste país, o dinheiro manda. Para tudo, você precisa de dinheiro e se você não tiver uma boa condição financeira, a coisa complica ainda mais e se a criança tiver uma deficiência... ((risos)) (P<sub>4</sub>)

Já PEJA<sub>3</sub>, além de demonstrar sua insatisfação, diz que iria preocupar-se com a surdez, mas planejaría tudo para o filho, inclusive não iria querer que ele ficasse em grupos de surdos. Gostaria que ele tivesse as mesmas oportunidades

que qualquer criança, pois, para essa professora, estar entre surdos parece significar não ter chances, e ela se refere especificamente ao uso da Libras como um bloqueador de oportunidades maiores. Por fim, conclui:

Pode ser até que, no meio do caminho, eu percebesse que não iria dar ou que seria melhor ele entrar para outro grupo, seria mais fácil para ele, se ele estivesse sofrendo... Enfim, às vezes, a gente projeta uma coisa e, no meio do caminho, a gente vê que é outra, mas eu acho que eu iria querer... Eu não iria pensar em limitar meu filho [a um grupo de surdos]. Acho que eu iria querer tudo para ele! (PEJA<sub>3</sub>)

PEJA<sub>1</sub> responde que, inicialmente, iria ficar desesperada e que teria que se preparar para acolher esse filho. PEJA<sub>2</sub>, por sua vez, pondera que, de imediato, refletiria sobre a comunicação com o filho e assume que começaria um curso de Libras. PEJA<sub>4</sub> é o único a não hesitar dizer que não ficaria abalado, porque, na sua família, já se tem conhecimento sobre a surdez, por haver um parente distante que é surdo. PEJA<sub>5</sub> confessa que planejaría que o filho tivesse contato com pessoas que soubessem lidar com a surdez, para ajudarem nesse processo. Por outro lado, os professores de surdos, à exceção do já citado P<sub>4</sub>, asseveram que a experiência que têm com a surdez não os deixaria tristes nem desesperados. P<sub>1</sub> afirma que se fosse “outro comprometimento que não fosse a surdez”, ficaria em luto, como sói ocorrer aos pais que descobrem qualquer deficiência de seu filho. Já P<sub>3</sub> é a única a exaltar a sorte que o filho teria por nascer em uma família que sabe Libras, já que ela e o cônjuge estudaram a língua de sinais. É perceptível a tendência à não aceitação entre aqueles que não têm contato com pessoas surdas, ao passo que ocorre uma aceitação maior entre os que já têm alunos surdos.

Os professores foram questionados qual língua incentivariam, hipoteticamente, que o filho surdo adotasse como primeira. Duas professoras de Língua Portuguesa que nunca tiveram surdos como alunos respondem claramente que seria o português, acreditando que o fato de ele ser oralizado facilitaria na relação com outras pessoas, como conta PEJA<sub>1</sub>:

Preferencialmente, eu iria querer que ele fosse oralizado, porque eu acho que isso iria facilitar no dia a dia dele a lidar com as outras pessoas e com a realidade, iria abrir portas para ele para... talvez eu esteja enganada... mas, a princípio, iria abrir portas para que ele cada vez avançasse mais, mas eu jamais iria tirar dele ou desvalorizar a Libras. (PEJA<sub>1</sub>)

PEJA<sub>2</sub>, PEJA<sub>5</sub> e P<sub>4</sub> afirmam que incentivariam que o filho adotasse a Libras. O primeiro acredita que o faria por ser a Libras mais fácil para o surdo,

desconsiderando que não há línguas mais fáceis ou difíceis, sendo todas igualmente complexas:

[...] há aqueles que, por preconceito ou ignorância, afirmam ser a língua de sinais muito simples, sem itens lexicais correspondentes para representar a complexidade dos conteúdos abordados, demonstrando com isso desconhecer o princípio linguístico básico de que não há línguas primitivas. Todas as línguas são estruturas gramaticais de igual complexidade que se modificam conforme as necessidades de comunicação do grupo social que a utiliza, para atender às novas exigências científicas e tecnológicas, surgindo novas palavras por meio de seus mecanismos de organização gramatical ou por meio de empréstimos linguísticos. (FERNANDES, 2003, p. 130)

Metade dos professores – dentre os quais, quatro são professores de surdos – afirma que incentivaria as duas línguas: a de modalidade oral-auditiva e a de modalidade visuo-espacial. Não se referem ao português escrito propriamente, mas à sua oralização como uma facilitadora da inserção da pessoa surda na sociedade, que é majoritariamente ouvinte, como mostram os relatos a seguir:

Eu acho que eu iria estimulá-lo a falar as duas, dentro daquilo que é possível, falar as duas. Se fosse muito difícil para ele falar o português oral, estimularia a Libras. (PEJA<sub>4</sub>)

Eu incentivaria a Libras para ele poder se comunicar com outros surdos e também incentivaria a oralização, se ele quisesse. Isso porque a maioria é ouvinte, a maioria não sabe Libras, para ele não ter esse tipo de dificuldade. (P<sub>2</sub>)

PEJA<sub>4</sub> revela que incentivaria a Libras se fosse muito difícil aprender o português. Ou seja, primeiro tentaria a oralização e, se não desse certo, partiria para a língua de sinais, que é a língua natural, aquela que o surdo pode aprender espontaneamente, sem recursos artificiais ou treinamentos sistemáticos, em contato com outros surdos.

O capítulo que antecede a este trouxe relatos dos alunos a respeito do processo de oralização como algo difícil, não natural, não espontâneo e que demanda um tempo longo. Já o relato de sete professores – dentre os quais cinco dizem que incentivariam as duas línguas, enquanto dois destacam apenas o português – parece ir na contramão daquilo que é preferência entre os alunos entrevistados, ainda que se possa compreender a preocupação dos professores no que tange ao fato de a pessoa surda estar no contexto de uma sociedade que é, majoritariamente, ouvinte e falante da língua portuguesa, não tendo formação ou preparo ainda para lidar com a Libras:

Porque, no mundo que a gente tem, na vida, é interessante o surdo ser oralizado, porque ele vai poder ser entendido, mas também acho que ele tem que saber Libras.

Porque eu acho que tem que ser uma escolha dele, só que o problema é que, para ser oralizado, ele tem que ser oralizado desde antes de poder escolher. [...] aí eu fico pensando assim: “qual é a melhor forma de oralizar o surdo, se não espelhinho, não sei o quê que fica na cabeça?”. O que eu conheço é daquelas fonoaudiólogas de 15 anos atrás, que eu vi em filme ou alguém falou. É uma violência muito grande com a criança surda, então, eu não sei. Eu acho que se fosse o meu filho, eu gostaria que ele pudesse escolher, na adolescência ou na idade adulta, que ele tivesse a possibilidade de escolher. (P<sub>5</sub>)

P<sub>1</sub> ressalta que oralismo e oralização, contudo, são realidades diferentes e que já não podem ser confundidas hoje, alegando que o primeiro já está ultrapassado como método de ensino, se comparado ao bilinguismo, que prevê que a pessoa surda terá acesso à Libras como L1 e ao português, na modalidade escrita, como L2:

[...] Agora, a gente não pode confundir também oralizar com oralismo. Eu acho que, hoje em dia, está impossível de ser confundido, até porque foi ensinado e comprovado que [a Libras] é uma língua, tem a mesma função e exerce tudo que uma língua pode fazer. Então, a gente não tem mais essa ideia de que o oralismo é a única forma que o surdo tem de ter contato. Agora, eu já vi pessoas que tentaram ser oralizadas. Tenho um caso perto, na minha família mesmo, até de aluno do INES, né? Na época, meu irmão tinha uma namorada cujo irmão era surdo. Eu passava para ela algumas coisas de fonoaudiologia, dos treinamentos, e o menino fez muito isso na vida dele. E eu acho que, até hoje, não oraliza nada. (P<sub>1</sub>)

P<sub>1</sub> denuncia que, mesmo em casos em que se tenta a oralização, pode-se não obter êxito. Não há garantias nesse processo, ainda que leve anos. Por isso, é equivocada a crença de que necessariamente será oralizado aquele que passa por treinamentos.

Antes de que se dê o contato direto, muitas vezes, professores e alunos, especialmente por meio de companheiros, já contêm informações que auxiliam na construção dos primeiros julgamentos mútuos (MIRAS, 2004). Por isso, a ótica dos professores que nunca tiveram surdos como alunos precisa ser considerada, a fim de se perscrutar que juízos carregam antes da experiência com esses sujeitos em sala de aula. Quanto aos possíveis ganhos com a oralização dos alunos, para, entre esses professores, o preconceito de que o desempenho dos surdos oralizados seja melhor, como imagina PEJA<sub>3</sub>: “eu imagino que seja mais fácil aquele que saiba português, eu imagino que tenha um desempenho melhor”. Já para PEJA<sub>2</sub>, o fato de o surdo falar português e saber fazer leitura labial tende a melhorar seu desempenho. PEJA<sub>1</sub> imagina que o surdo oralizado seria um melhor aluno na sua disciplina. Isso reafirma a visão preconceituosa de que a surdez e a língua de sinais trazem prejuízos à aprendizagem do alunado surdo:

Muitos professores, por não conhecer as implicações da surdez, apresentam a tendência de não acreditar no potencial do aluno surdo, atribuindo as suas dificuldades à surdez. Se o aproveitamento do aluno confirma a baixa expectativa do professor, é considerado deficiente e com isso o professor se isenta da responsabilidade de ensinar, pois é o aluno que não aprende. (SILVA & PEREIRA, 2003, p. 7)

Por outro lado, os professores de surdos comprovam, empiricamente, que a oralização traz algum benefício para a inclusão social desse sujeito em uma sociedade que fala a língua portuguesa oralmente, mas não para a sua escolarização. O significado social da surdez está relacionado à ausência de uma linguagem comum à do meio cultural em que se vive (FERNANDES, 1990). Os professores entrevistados asseguram ainda que a oralização tende a ajudar no ensino, não na aprendizagem, pois permite uma facilidade na compreensão do professor cuja L1 seja o português:

Era bom [o desempenho deles na disciplina], mas eu acho que não pelo fato de eles serem oralizados; era bom, porque eles eram bons, participavam... [...] Eu acho que beneficiaria mais a mim pelo fato de entendê-los melhor. Dar aula para eles, conversar, falar algumas coisas... Eu não sou um intérprete, um professor de Libras, então, se eles fossem oralizados, o que iria acontecer? Eu teria uma maior facilidade de compreendê-los, porque, muitas vezes, eles passam dúvidas que eu tenho dificuldade de entender; às vezes, eu peço para repetir diversas vezes, diversas vezes, diversas vezes até que eu consiga entender. Eles falam em Libras! Acho que se tivessem oralidade, seria mais fácil. (P<sub>4</sub>)

P<sub>4</sub> desconstrói aquilo em que os professores na EJA acreditam e demonstra que o benefício recairia sobre si próprio, dada sua não fluência na língua dos alunos. P<sub>1</sub> confirma que o desempenho de estudantes surdos oralizados e de sinalizadores é semelhante em sua disciplina, Língua Portuguesa, e inclusive mostra que, algumas vezes, os alunos podem surpreender:

**P<sub>1</sub>:** Comprovadamente, eu tenho aluno oralizado que “saca” muito pouco de português e tenho alunos que não oralizam nada e têm uma compreensão textual de dar inveja, que você fala assim “caramba, como você sabe tanto?” Escreve muito bem e lê muito bem!

**Entrevistadora:** Ou seja, não é um pressuposto: oraliza, escreve português e entende português?

**P<sub>1</sub>:** Pelo menos, não é um pressuposto comprovado. Se eu fizesse uma pesquisa quantitativa, “olha, eu tenho 15 alunos que oralizam e sabem português e tenho 15 que não oralizam e, por isso, não sabem português...” Eu não consigo ver essa relação direta, já conversei com uma fonoaudióloga e perguntei para ela, porque, no meu trabalho, não importa muito. Às vezes, quando eles oralizam, eu dou umas dicas de regência, por exemplo, “*gosto de*, você está falando *gosto de*, coloca no papel também”, mas, assim, para a gente...

**Entrevistadora:** Então, se pudesse falar como é o desempenho deles, para você, não tem nada de surpreendente?

**P<sub>1</sub>:** Não por isso. Para mim, eles seriam bons com ou sem a oralização.



**Entrevistadora:** E se você tivesse que comparar o desempenho de um aluno surdo oralizado e de um sinalizador, o que teria a dizer, na sua disciplina?

**P<sub>1</sub>:** Só pelo fato?

**Entrevistadora:** Só pelo fato.

**P<sub>1</sub>:** Ah, não, não vejo.

**Entrevistadora:** Não vê vantagens nem desvantagens de um em relação ao outro?

**P<sub>1</sub>:** Para atender à minha disciplina, com os meus recursos, com a minha estratégia, não tem, porque eu não uso nada que leve em conta essa oralização. Se eu pensar em alunos que eu tenho, pensar no aluno bom, eles podem ser tanto oralizados como não oralizados.

P<sub>3</sub>, por sua vez, acha ótimo que sejam oralizados para que tenham a oportunidade de se comunicar de todas as formas possíveis, em um mundo que não está preparado para a língua de sinais ainda. Sublinha, entretanto, que a importância da oralização seria pertinente ao mercado de trabalho, por exemplo, mas não para conseguir amigos (provavelmente, pares surdos):

**P<sub>3</sub>:** Eu acho ótimo para que ele possa se comunicar de todas as formas que lhe são possíveis. Se ele se sente predisposto, se ele acha que é importante oralizar e seus pais acreditam que é importante para ele, acho que deve oralizar mesmo.

**Entrevistadora:** Você tem alunos oralizados?

**P<sub>3</sub>:** Tenho, tenho alunos oralizados, inclusive dois alunos que entraram este ano, não sabiam a língua de sinais, só sabiam oralizar, faziam a leitura labial... Eu acho que é importante quando oraliza, porque o mundo aí fora, infelizmente, não está totalmente preparado para a língua de sinais, para o surdo. Então, eu acho que se ele tem essa possibilidade de poder falar e fazer a leitura labial, acho que para ele, como ser humano, é importante, para o mercado de trabalho, eu diria assim, não para conseguir amigos...

Tendo por base a experiência dos professores de surdos e de seus relatos, constata-se que tanto os sujeitos surdos oralizados quanto os sinalizadores podem apresentar dificuldades, não havendo ganhos ou perdas por causa da oralização, no que se refere ao ensino-aprendizagem. P<sub>5</sub> resume: “eu acho que saber ler o lábio e falar não faz ligação direta com o fato de ele saber ler e escrever”. Não basta falar oralmente e ouvir para se ter um bom desempenho escolar, afinal, se assim o fosse, alunos ouvintes saberiam ler, interpretar e escrever com facilidade, o que sabemos não ser necessariamente verdade.

Também é importante frisar que nem todos os surdos tiveram acesso ao treinamento para oralização, a qual não se dá espontaneamente, mas depende do acompanhamento de um profissional da fonoaudiologia. Há quem acredite que a oralização seria o ideal, porém, tal não se dá por serem os sujeitos surdos provenientes de classes populares, sem recursos financeiros para isso:

Eu acho que é uma coisa boa. Eu acho que seria o ideal se isso acontecesse com todos os surdos, mas que, infelizmente, em nível de Brasil, isso não se verifica, um

surdo oralizado, porque, na maioria das vezes, eles vêm de classes populares... E aí eu acho que teria que ser feito com eles, desde a mais tenra idade, um trabalho de fonoaudiologia. Na realidade, não houve. Até os pais ficam sem saber o que fazer quando eles sabem que o filho tem surdez, porque, normalmente, são pessoas de menos cultura e com conhecimento restrito. Na realidade, a escola pública teria que dar conta disso através de um trabalho bem feito de fonoaudiologia e, na realidade, isso... não sei se não é feito, não posso afirmar isso. Agora, se é feito, é mal feito, porque, dificilmente, você vê, aqui, em nível de escola especial, dificilmente, você vê um aluno surdo oralizado. (P<sub>4</sub>)

P<sub>4</sub> afirma a importância da fonoaudiologia dentro da escola e traz à tona, por exemplo, a ideia de que a oralização poderia ser ofertada no contexto escolar, embora não seja compreendida como parte do processo de ensino-aprendizagem. Parece que há, na verdade, a defesa de um neo-oralismo, para além da oralização. Inclusive, o professor trata a escola em que atua como “escola especial”, não “escola bilíngue”, indo na lógica tradicional.

Os professores que nunca tiveram surdos como alunos costumam imaginar que o desempenho dos surdos oralizados seja melhor, acreditando, preconceituosamente, que a Libras é limitadora e que a comunidade surda é um gueto, como tenta argumentar PEJA<sub>3</sub>:

[...] eu imagino que a comunidade surda é uma comunidade restrita ali, um grupo, né? Se ele vai... porque eu acho que acaba limitando a pessoa naquele grupo... e se ela desenvolve uma língua e vai à luta, vai para a vida, eu acho que ela tem mais facilidade de se comunicar com todo mundo. [...] Eu acho que a Libras acaba limitando a pessoa àquele grupo ali; naquele grupo, ela está bem, mas se ela sai daquele grupo, ela já se sente receio... [...] Então, eu acho que a L1 do surdo deveria ser a língua portuguesa, ele vive neste contexto. [...] Eu acho que tudo é: o que você quer? O que você acha do seu filho? “Ah, não, eu vou proteger o meu filho, eu vou colocá-lo aqui para aprender Libras e ele vai ficar confortável nesse grupo, vai-se identificar com João, Pedro, Maria, está confortável ali, está bom para ele, e depois ele aprende a outra língua para...”. Mas eu acho que a gente já pode fazer o contrário: ele vive aqui, ele fala língua portuguesa, ele vai aprender o português e também, paralelo a isso, aprender a Libras para ele ter facilidade de se comunicar com o mundo, mas eu acho importante aprender a língua portuguesa. (PEJA<sub>3</sub>)

No entanto, como mostraram alguns alunos entrevistados, não se trata de um gueto ou de um grupo fechado que usa “arreios” e se aliena do mundo à sua volta. Trata-se de um grupo em que ocorrem liberdade e espontaneidade na interação comunicativa e em que há pares linguísticos que compartilham a Libras.

PEJA<sub>4</sub> assevera que as pessoas surdas são muito protegidas, como se estivessem inseridas em uma bolha, não sendo possível comunicar-se com elas:

A impressão que dá é esta: as pessoas de um modo geral colocam a surda como se estivesse dentro de uma bolha! Não é possível interagir com ela! Vamos colocá-la dentro de uma bolha! Na realidade, dentro daquela pessoa surda, tem um coração,

tem sentimentos, sentimentos iguais aos nossos, absolutamente iguais, e que podem ser mais exacerbados por conta da própria deficiência. (PEJA<sub>4</sub>)

Em parte, a questão do excesso de proteção foi observada como autocrítica entre os próprios professores de surdos, como já mencionado, e, no capítulo anterior, os alunos entrevistados também relataram que a família promove um excesso de zelo que, inclusive, impede a autonomia deles pela vida afora. Porém, não se trata de obstar a comunicação com essas pessoas. Ocorrem, na realidade, truncamentos comunicativos e muitos ruídos, visto que pouco é entendido na tentativa de diálogo entre falantes de línguas diferentes os quais não conhecem a língua que o outro realiza.

Por esse e outros motivos, o mercado de trabalho, segundo os professores de surdos, costuma selecionar os sujeitos surdos que são oralizados, em detrimento aos sinalizadores e não fluentes no português:

[...] eu acho que, atualmente, o surdo oralizado tem mais oportunidade no mercado de trabalho do que aquele que só sinaliza. [...] Porque eu já vi relatos de pessoas que empregam surdos e que sempre buscam o surdo oralizado, talvez por próprio preconceito, por achar que o surdo que não oraliza não vai saber fazer aquilo ou, muitas vezes, porque é uma forma de comunicação mais fácil, para o ouvinte. Então, para facilitar a vida, ele busca mais o surdo oralizado. (P<sub>3</sub>)

Essa problemática também diz respeito à possível autonomia da pessoa surda, pois, não sendo falante da língua portuguesa em um país que fala este idioma, seria mais dependente de outras pessoas. Os alunos surdos entrevistados trouxeram a questão à tona, mostrando que, muitas vezes, são pessoas ouvintes que solucionam problemas que lhes dizem respeito, por serem aquelas que podem comunicar-se na língua hegemônica e se fazer entender pelo outro do ato comunicativo. P<sub>5</sub> exemplifica o problema trazendo o caso de uma mulher surda que é dependente da filha ouvinte:

Eu acho que ele tem que conseguir se virar, porque o cara tem que se virar sozinho. Tinha uma intérprete com que eu estava conversando uma vez... minha irmã foi entregar uma coisa para a mãe dela, que é surda, e ela falou: “a sua irmã sabe Libras? Ah, porque eu vou para tudo que é lugar com a minha mãe e tal...” Eu ficava assim, imagina! Ela vai casar, vai morar a quilômetros de distância da mãe, porque a mãe mora em Niterói, e ela vai morar lá na ponta do Rio de Janeiro, e agora? Então, isso me faz pensar que eles devem ser minimamente oralizados para saberem se virar. Então, como ele deve se comunicar? Eu acho que... eu puxo muito para Libras, eu acho que a lei, para ser respeitada, eles podiam só usar a Libras. [...] Libras é uma língua brasileira, por que não colocar essa matéria dentro da escola? Por que tem que ser inglês, espanhol, alemão, qualquer coisa dessas, e não pode ter Libras? Se o aluno pode optar entre inglês e espanhol, por que não pode optar entre inglês, espanhol ou Libras, sabe? Por que não? Eu acho que se você tem ali aquela escolha, a pessoa olha “ah, que legal! Libras, vou aprender”, e

o pessoal poderia estar aprendendo. Quando o surdo não oralizado estivesse na rua, a pessoa poderia conversar minimamente, dar uma informação, saber fazer alguma coisa... (P<sub>5</sub>)

Foi possível perceber que sentimentos como a piedade não são incomuns frente à pessoa surda e que a vida desta é observada como mais difícil, dentre outros motivos, pelo preconceito contra a surdez e a língua de sinais. Se essa pessoa for, hipoteticamente, um filho, o tom do discurso dos entrevistados pode alterar-se um pouco, pois o professor-pai ou a professora-mãe tende a projetar a vida futura da criança surda, preocupando-se em inseri-la na sociedade, principalmente com base no idioma falado por esta, o português, de modo a planejar certa autonomia para esse sujeito.

Na opinião de alguns professores, a mídia tem uma responsabilidade grande sobre o que é propagado ou não a respeito dos surdos, sejam oralizados, sejam sinalizadores. Por isso, é preciso cautela com o que é propagandeado acerca das supostas curas da surdez, como salienta P<sub>1</sub>:

A mídia, atualmente, tem feito uma propaganda muito grande em torno do implante coclear, então, o que eles falam, já troquei de canal e tudo. Você falou agora, não sei se é isso, mas me veio muito à cabeça de que “olha, surdo passou a ouvir”, como se ele dormisse surdo e acordasse ouvinte. E tem uma pressão muito grande! Eu acho que eles pensam que estão fazendo coisas boas, enfim, como descobrirem, de fato, que os surdos vão poder ouvir, quando, na verdade, o que eles conseguem são recursos para trazer algum tipo de ganho auditivo, mas isso não significa em nada que ele vai conseguir escutar a minha voz. Então, eles fazem um estardalhaço enorme por muito pouca coisa e desvalorizam demais a língua de sinais, como se a pessoa fosse ser outra, fosse renascer, como se não soubesse se inserir sem isso. Eu acho que isso é, de certa forma, uma não aceitação do outro. (P<sub>1</sub>)

A percepção de P<sub>1</sub> e de outros professores é semelhante a de alguns alunos entrevistados, principalmente no que se refere aos eventuais ganhos auditivos, que não vêm com certificados de garantia que asseverem que a surdez será curada mediante o avanço tecnológico tão propagandeado. P<sub>5</sub> segue por caminho semelhante e relata que um professor de surdos abraçou esse discurso e, inclusive, vaticinou que a surdez irá acabar em função da ascensão da tecnologia, via implante coclear:

Uma coisa que não esqueci foi que um professor do INES falou que a surdez iria acabar, porque a tecnologia estava fazendo o implante coclear. Vai acabar, o INES vai acabar, os surdos vão acabar, porque vai ter implante coclear para todo mundo! Isso me magoou um pouco. [...] É assim, é uma doença! Ele tratava os alunos como uns doentes. Eles têm uma doença e, com o implante coclear, vai-se curar essa doença e ponto final. Não sou contra o implante coclear não, não sou contra! Também é outra coisa que eu fico em cima do muro, porque eu acho que deveria

ser escolha, mas a gente sabe que se o adulto colocar, a chance de dar certo é bem menor do que se uma criança colocar, então... (P<sub>5</sub>)

P<sub>4</sub> acredita que as pessoas surdas têm medo de terem filhos surdos e avalia que o “problema cognitivo” de surdos filhos de surdos é menor: “eu acho que eles têm medo de que o filho nasça surdo, mas, na realidade, eu acho que no filho de surdos, o problema cognitivo é até menor [...]”. A afirmação de que o surdo porta um problema relativo à cognição ocorre com frequência, seja entre profissionais que trabalham com ele, seja entre aqueles que nunca tiveram contato. Segundo Fernandes (1990), deficiências intelectuais podem ser provocadas pela surdez, em função de lesões cerebrais ou da ausência do fator verbal no desenvolvimento da inteligência. Isso quer dizer que a surdez pode acarretar problemas cognitivos, mas é uma possibilidade, não uma relação direta entre a pessoa ser surda e ter problemas cognitivos.

PEJA<sub>3</sub> imagina que o aluno surdo tenha muitas dificuldades derivadas da surdez: “[dificuldade] em tudo, de aprender as coisas... de... questão cognitiva mesmo. Eu acho que ela [surdez] dificulta o aluno de aprender, é uma dificultadora”. Contudo, essas falas carregam outras vozes que repetem esse juízo cristalizado de que a pessoa surda tem problemas cognitivos, como mostra o relato de P<sub>3</sub>, que se refere a outra profissional do instituto de surdos:

Aqui [no INES], infelizmente, já ouvi uma pessoa falar que o surdo não tem cognitivo! Isso me irrita profundamente, como ele não tem? “O surdo não aprende”, como? Mas, na minha aula, eles aprendem ((aponta para si e para a entrevistadora)). “Como não aprendem na sua aula?”. Dá vontade de perguntar isso! Eu, pelo menos, sinto que ele está lá entendendo tudo, e sei lá, dois meses depois, você volta no mesmo assunto e ele esqueceu. Isso realmente é de deixar com raiva. Isso acontece com todos e é normal. Se ele não pratica, vai esquecer, e é natural de uma língua, ainda mais uma língua estrangeira ou uma L2. Então, falar que o surdo não tem cognitivo, que o surdo é violento, que o surdo é preconceituoso, isso me irrita demais! Eles falam “ah, o surdo é violento, é nervoso”, mas claro! Se você está tentando falar alguma coisa e ninguém te entende, você não vai ficar nervoso? Imagina você lá na China, falando em português, ninguém te entende! Você não vai ficar nervosa? (P<sub>3</sub>)

P<sub>3</sub> traz à tona outras tantas sentenças que rotulam o alunado surdo e que são mencionadas com alguma frequência, tanto por profissionais que lidam com ele, quanto por aqueles que nunca conviveram com ele. Trata-se de expressões bastante preconceituosas – e, por isso, engessadas – que não resistem à menor argumentação: “surdo não tem cognitivo”, “surdo é violento”, “surdo é preconceituoso”, “surdo é nervoso”, dentre tantas outras que rotulam esse sujeito

que não necessariamente irá confirmar essas frases, como, aliás, quaisquer outros seres humanos. Isto é, não se trata de generalizações adequadas, mas de juízos apressados, acrílicos e ancorados em um ou outro exemplo – de experiência própria ou de outrem – dentre tantos outros que podem não os confirmar. No que tange à questão cognitiva:

A inteligência, a capacidade de compreensão e o desenvolvimento cognitivo são inerentes ao ser humano. A pessoa surda se diferencia da que ouve por uma questão de déficit auditivo e não mental. Devido a essa diferença, ela carrega sobre si uma carga de preconceitos sociais condicionados por suposições estigmatizantes da sociedade leiga. (FARIA et al., 2011, p. 194)

Acrescento que não somente a “sociedade leiga”, visto que estamos fazendo referência, aqui, também a profissionais que convivem com esse alunado diariamente, não se tratando de pessoas não escolarizadas, mas de professores, inclusive, com pós-graduação:

**P<sub>4</sub>:** A deficiência gera uma dificuldade cognitiva grande, principalmente o aluno com as características do nosso aluno, que são alunos oriundos de classes populares em que os pais são aculturados. Os pais, quando os filhos nascem, ficam sem saber o que fazer; na realidade, eles ficam sem saber o que fazer, mesmo não sendo surdo, que dirá com o desconhecimento da surdez, de como tratar, de como lidar, desconhecimento da Libras. Isso gera uma certa dificuldade.

**Entrevistadora:** Você acha que a surdez gera problemas cognitivos no surdo?

**P<sub>4</sub>:** Sim, com certeza!

Vale ressaltar que não é a fala de um ou outro professor que interessa de fato para afirmarmos que o sujeito surdo ainda é estigmatizado e alvo de bastante preconceito, mas é preciso lembrar que a fala de um professor alberga juízos que são transmitidos socioculturalmente e que, por isso, são difíceis de “controlar”, se não houver, em realidade, um automonitoramento, uma autocrítica, uma destruição paulatina dos próprios preconceitos. Tais juízos, muito duros, são preconceitos alicerçados na visão clínico-terapêutica da surdez, com base na qual a pessoa surda é vista como deficiente e, por isso, colocada no mesmo “pacote” que outras com outras questões: cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, etc. Por isso, nas entrevistas feitas com os alunos, foi possível notar que se esforçam para retirar a surdez de dentro desse grupo, colocando-a à parte, como uma questão linguístico-cultural, apesar de as pessoas surdas unirem-se às deficientes em prol de direitos em comum.

**P<sub>2</sub>** confirma a aproximação que se faz das pessoas surdas em relação àquelas com deficiência intelectual:



[...] eles comparados com pessoas retardadas, pessoas com deficiência mental, na rua mesmo, já vi uma vez. O pessoal começar a falar com o surdo que estava em uma banca de jornal perguntando ao jornaleiro alguma coisa, e uma pessoa resolveu ajudar começando a falar como se ele não tivesse capacidade de entender uma informação. Eu percebi – era um casal – que ele não teria dificuldade alguma, era apenas informar o que ele estava perguntando. Não precisava ((risos)) daquele excesso ((faz gestos indicando algo exagerado e ri)), daquele excesso ali para fazê-lo entender. Eu percebi que a pessoa estava muito preocupada que ele entendesse, a forma como ele se comunicou com uma voz... falando... oralizando, oralizando com uma fala diferenciada, e aí aquela pessoa que estava junto resolveu ajudar e ficou, de certa forma, preocupada demais de ele não entender a informação. (P<sub>2</sub>)

Percebemos que essa preocupação excessiva se o sujeito surdo está ou não compreendendo não é exemplificada apenas em casos de pessoas leigas, mas foi afirmado pelos próprios professores de surdos que há zelo em demasia, uma preocupação diferenciada. Logo, constatamos, uma vez mais, que o sentimento de piedade, que resulta no excesso de cuidado, caminha com o preconceito.

Há professores ainda que demonstram saber que a surdez não traz implicações cognitivas pela surdez em si e que o aluno surdo tem condições de aprender como quaisquer outros alunos:

Não é por problema cognitivo, ainda que um ou outro realmente tenha. Todos normalmente também têm, os ouvintes têm, né? Eu acho que eles têm plena condição de aprender como ouvintes. A questão é uma deficiência do professor em passar aquele tema ((aponta para si mesma)). Eu já tive, vamos dizer, uma certa prova disso quando eu estava ensinando um tema gramatical, era... estava falando do futuro, estava falando das orações adverbiais “quando puder, eu...” e eu demorei uma, duas, três aulas e vi que nem todos entenderam. Aí eu estava com uma assistente educacional surda na sala que explicou o assunto em 10 minutos! Todos os alunos compreenderam o assunto completamente. Naquele dia, eu observei: o erro era meu! (P<sub>3</sub>)

As dificuldades do aluno surdo são, muitas vezes, aumentadas pelo entrave comunicativo, não se tratando de seqüela derivada da surdez. Em consonância com Carvalho (2010), não se deve afirmar que a surdez representa um déficit cognitivo, pois o entrave entre ela e a cognição dá-se na dificuldade de comunicação entre a pessoa surda e o mundo e vice-versa, independentemente do tipo de comunicação adotada ou dos recursos tecnológicos que visam minimizar a surdez. Embora possa estar cercado de uma educação adequada e de uma família atenta às suas especificidades, o sujeito surdo está privado de entender e participar de incontáveis circunstâncias cotidianas (FERNANDES, 1990), enquanto os ouvintes podem ter acesso às mais diversas informações, por estarem inseridos em uma “cultura” que ouvem:



Nós, ouvintes, desde crianças somos “politizados”, quando ouvimos nossos pais reclamarem dos impostos altos e mal administrados, da inflação, do aumento do custo de vida, do aluguel, das mensalidades escolares, da redução do salário... tantas palavras, tantos conceitos que vão sendo internalizados sem que o percebamos, mas que são perdidos pelos surdos, se não estiverem o tempo todo atentos aos fatos, tendo ao seu lado pessoas também atentas e bem-intencionadas, dispostas a explicar o que pode parecer banal, sem proveito. Seria esse, então, um problema cognitivo do surdo, ou um agravamento da sua deficiência, pelo descaso da sociedade? (BERNARDINO, 2000, p. 18)

Ademais, é importante afirmar que a pessoa surda é constituída biologicamente como a ouvinte e, assim, tem possibilidades equivalentes de operar sobre o mundo mentalmente, observando-o, fazendo comparações e chegando a conclusões, no contexto de suas trocas sociais (ALMEIDA, 2000). Por isso, é uma manifestação do preconceito afirmar que tais sujeitos não têm cognitivo ou têm problemas cognitivos/intelectuais. Não se trata de condições biológicas, mas circunstanciais, as quais dependem do contexto que lhes pode ser ou não favorável. Daí que se faz necessário sublinhar a relevância do aprendizado da Libras, que lhes fornece possibilidades de engendrar significados e conceitos (ALMEIDA, 2000). P<sub>3</sub> acredita que esse tipo de julgamento cristalizado, e não reelaborado, relativo ao aluno surdo deve-se ao fracasso do próprio professor que não sabe lidar com esse estudante:

**Entrevistadora:** A que deve isso, esse tipo de afirmação, “surdo não tem cognitivo”, “surdo é nervoso”, “surdo não aprende”? O que leva uma pessoa falar uma coisa dessas?

**P<sub>3</sub>:** Acho que ao próprio fracasso. Ninguém assume de pronto que está fracassando em alguma coisa, não se sente bem fazendo isso, né?

**Entrevistadora:** Sente-se bem falando dos outros, né?

**P<sub>3</sub>:** Falar dos outros é ótimo, por não ser comigo, né?

**Entrevistadora:** Exatamente!

**P<sub>3</sub>:** Eu acho que, a princípio, como se tem muita dificuldade nossa, ((aponta para si)) assim, nosso desconhecimento, ou falta de procura por mais pesquisas, ou por falta de um diálogo – aqui acontece demais a falta de diálogo –, então, acho que o cara remete o fracasso e a dificuldade que ele tem ao aluno! Aí “esse aluno não aprende”. “Ué, mas o que você tem feito para o seu aluno aprender? O que não está dando certo?”.

**Entrevistadora:** Não é o aluno que não aprende. É a pessoa que não ensina...?

**P<sub>3</sub>:** É, então, eu acho que, às vezes, falta um pouco de humildade em tentar aceitar “é, realmente, eu não estou sabendo fazer isso, vou pedir ajuda”. Mas aí, muitas vezes, bate o orgulho e a pessoa não quer admitir que tem problemas e fica o dito pelo não dito.

**Entrevistadora:** Ou admite mesmo e aí não tem nem o que fazer, né?

**P<sub>3</sub>:** Não admite mesmo e pensa: “não tem o que fazer, vou dar a minha aula de qualquer jeito. Se funcionar, funcionou, se não funcionar também, dane-se!”

P<sub>5</sub> afirma que já ouviu sentenças que rotulam o sujeito surdo como aquele que é um coitado, não consegue abstrair e tem problema cognitivo:

Só ouvi algumas coisas do tipo: “coitado, ele é surdo!”. [...] “O surdo não abstrai”, sempre escutei e é chato também. Você estuda, estuda, estuda e chega lá e fala: “surdo não abstrai!”. Duro! Isso aí também a gente escuta dentro do INES: “o surdo não tem poder de abstração” ou “ele tem problema cognitivo”. Aí você pensa: “deve ter um estudo para saber se o surdo tem problema cognitivo, não tem poder de abstração, alguém deve ter dito isso!”, não tem porcaria nenhuma! “Ele não tem poder de abstração e ele tem problema cognitivo”, ponto. “Coitado”! (P<sub>5</sub>)

A expressão preconceituosa relativa à capacidade de abstração da pessoa surda também é corriqueira. Fernandes (1990) mostra que a maioria dos pesquisadores assevera que o sujeito surdo pode apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos e denuncia a ausência de linguagem como a responsável por esse atraso. O aspecto que se evidencia como mais afetado é, de fato, o pensamento abstrato. No entanto, se a L1 for desenvolvida na idade apropriada e a comunicação com outras pessoas for estabelecida, o aluno surdo não terá dificuldades relativas ao raciocínio lógico, simbolização, cálculo ou classificações (FERNANDES, 1990; CARVALHO, 2010). Por isso, é um preconceito julgar que todo surdo terá problemas para abstrair, pois tal não é uma anomalia consequente da surdez.

A surdez ou a Libras, por vezes, também é encarada, preconceituosamente, como uma patologia comunicativa do surdo:

[...] eu já ouvi falar que o cego desenvolve uma inteligência maior, mas, assim, ele normalmente é uma pessoa mais sensível, porque, faltando a visão, ele desenvolve outros mecanismos para tentar entender o mundo que está à volta dele. Mas o surdo, muitas vezes, se isola, porque a questão da comunicação é muito importante, então, como o que falta a ele é exatamente isso, ele acaba sendo prejudicado. Até se eu puder fazer essa comparação em relação a um cego, que ele não está vendo mas está ouvindo, e ele tem capacidade de interagir com quem está à volta dele... (PEJA<sub>3</sub>)

Nesse relato de PEJA<sub>3</sub>, parece ser vedada ao sujeito surdo a comunicação, acarretando prejuízos que não são relacionados, por exemplo, ao sujeito cego, que tem aptidão para interagir com os demais. O preconceito relativo à Libras também foi observado pelos alunos entrevistados, que vivenciaram momentos em que ela foi associada a “macaquices”, mímicas, “gestinhos”, etc.

É perceptível que professores manifestam inúmeros preconceitos e também os observam em colegas de profissão. Tendo ou não assumido abertamente serem preconceituosos, o são, ainda que busquem justificar o que, para eles, não é um

preconceito – afinal, o preconceito parece ser tão-somente território alheio. Secreto e revelado, tácito e expresso, o preconceito tem vida entre o professorado que tem alunos surdos e entre aquele que nunca os teve em sala de aula.

### 3.5. “Está tudo dentro, infelizmente, do mesmo pacote”

Tendo em vista que os professores entrevistados não só expressam como podem perceber o preconceito contra/entre alunos surdos, busquei trazer à tona as percepções do fenômeno, com apoio na ótica do professorado. Grande parte do que ouviram ou testemunharam vincula-se a expressões de preconceito também observadas pelos alunos. Lida-se, aqui, com o relato de professores que, muitas vezes, referem-se criticamente a juízos que também eles próprios carregam. Ou seja, observam o preconceito em terceiros, mas, no decorrer da entrevista, não se percebem preconceituosos – embora o sejam, como quaisquer pessoas.

A maioria dos professores na EJA imagina que não deve haver preconceitos entre os alunos surdos, pois são supostamente unidos e formam um grupo aparentemente imunizado que não manifestará preconceitos, por já ter sofrido muito com eles:

Não sei, acho que eles enfrentam a mesma realidade, então, de repente, eu acho que a união é que faria a força. Eu acho que eles se identificariam em um conceito igual, que é um conceito das dificuldades da causa deles, das dificuldades de enfrentar a realidade como ela é hoje em dia. (PEJA<sub>1</sub>)

Nessa perspectiva, parece ser a comunidade surda um grupo monolítico e, comparativamente, “preconceito maior é daqueles que não são surdos” (PEJA<sub>4</sub>), isto é, dos de fora, dos não vacinados. Indo nessa direção, os alunos entrevistados relataram que as pessoas ouvintes são as mais preconceituosas com o grupo, como já vimos no capítulo anterior. Entretanto, sob o ponto de vista de P<sub>5</sub>, os sujeitos surdos, mesmo sendo alvos, permitem que os ouvintes participem da vida deles, havendo certa gentileza e complacência nessa relação:

Mesmo eles sofrendo tanto preconceito, sofrendo preconceito dentro de casa, preconceito na rua, mesmo assim, nós somos ouvintes, nós somos os de fora, mesmo assim, eles nos permitem chegar perto e nos permitem participar da vida deles. Isso é muito legal, porque eu não sei se uma pessoa, um ouvinte, se fosse sofrer, sofrer tanto, tivesse o tempo todo que ficar com o pé atrás com todo mundo, de repente, deixaria aquele que tanto lhe “maltrata”, entre aspas, fazer algo assim, sabe? Participar, chegar mais perto e tal. Não sei se o ouvinte deixaria, não sei. Eu acho que eles permitem e eu acho isso de uma generosidade muito grande! (P<sub>5</sub>)

A maioria dos professores relata que já viu – sem interferir ou reagir – alunos surdos sofrerem preconceito, confirmando a percepção dos adultos entrevistados. Trata-se de comentários pejorativos que inferiorizam o alunado, principalmente no contexto da escola dita inclusiva, como demonstram os professores na EJA. Para alguns, o preconceito está inserido na sociedade e certas pessoas são mais propensas a serem seu alvo. P<sub>1</sub> afirma que há quem tenha mais condições de sofrer com o preconceito, “porque além de surdo, é negro e é homossexual... se for mulher então!”. Ou seja, há pessoas mais vulneráveis ao fenômeno, sobretudo as que apresentam diferenças que se somam, aos olhos do preconceituoso. Tal percepção foi confirmada, no capítulo precedente, por A<sub>1</sub> e A<sub>3</sub>, quando destacaram o preconceito sofrido por serem mulheres, surdas e lésbicas.

PEJA<sub>4</sub> confirma o relato de alguns alunos entrevistados que contaram o preconceito sofrido fora da escola, dentro do transporte público:

Vi uma vez dentro do ônibus. O motorista tinha parado no ponto e era um garoto que pediu para entrar no ônibus, fez sinal... ele ficou demorando para entrar no ônibus e o motorista berrava com ele. E aí as pessoas começaram a perceber que ele era surdo, e alguém que estava passando na rua pediu para ele entrar no ônibus. Não, eu apenas vi. Mas eu achei um absurdo pelo fato de o motorista não estar preparado para lidar com esse tipo de deficiência. E se ele não está preparado para isso, não está preparado para nada. (PEJA<sub>4</sub>)

P<sub>3</sub>, por sua vez, lembra-se de ter presenciado expressão do preconceito quando levou seus alunos a um museu. Mais uma vez, é dentro do ônibus que o fenômeno vem à tona, ratificando o relato dos alunos participantes desta pesquisa, também no que se refere ao diminutivo usado pela pessoa ouvinte, pejorativamente, em relação à surda:

A gente saiu para passear com os alunos para o museu e aí ficaram comentando no ônibus e olhando com cara estranha, olhar de lado, e chamando de “surdinho”. Houve uma aluna até que oralizou “eu sou surdinha não”, ela falando, oralizando... o cara se assustou. [...] Aí, ele tomou um choque! (P<sub>3</sub>)

Perguntei à P<sub>3</sub> como ela acha que a aluna surda percebera o preconceito na palavra “surdinha” referindo-se a ela, ao que a professora responde que a estudante fez leitura labial e, por isso, teve como dar a resposta, em língua oral, ao que entendeu como ofensa. Essa profissional comenta que já ouviu professores de surdos de outros estados brasileiros, referindo-se a esses alunos no diminutivo:

Eu me lembro de que, em uma assessoria em Alagoas, a gente foi perguntar quais as experiências que as pessoas tinham com os surdos, aí a gente ouviu a primeira resposta “porque tem um surdinho na minha sala...” ou, então, assim “ah, mas esse

surdinho não entende nada”, “ai, tenho muita dificuldade para entendê-lo com esse português esquisito”. Já ouvi muito isso: “ah, tem muita dificuldade com o português”. (P<sub>3</sub>)

As percepções dos professores validam o que os alunos surdos percebem, mesmo com dificuldades para compreender o canal por onde o preconceito é, às vezes, expresso: o português oral. A confirmação, no relato dos professores, comprova não só o que foi experienciado pelos adultos surdos como também mostra o peso e a presença constante que o preconceito tem no cotidiano deles.

Ainda segundo P<sub>3</sub>, os alunos surdos com deficiências associadas são ainda mais provocados fora da escola, talvez por sua diferença ficar em mais evidência:

**P<sub>3</sub>:** [...] eu vejo também situações de preconceito quando o cara tem outras deficiências, se ele é surdo e é manco de uma perna, aí esse cara ainda é mais provocado!

**Entrevistadora:** Entre os alunos ou no meio externo?

**P<sub>3</sub>:** Mais fora, público externo. Porque aqui dentro eu não vi de “zoar”. O máximo que “zoa”, o outro também “zoa”, mas aí um fica “zoando” o outro, não é questão de “ah, realmente acho que ele não presta”, é questão de brincadeira mesmo.

Para P<sub>3</sub>, trata-se de brincadeira o fato de um aluno zombar do outro e não vê isso como não aceitação de possíveis diferenças. Os alunos entrevistados, contudo, não relataram nem manifestaram preconceito contra pessoas surdas com deficiências, mas contra a sexualidade sim. Por sua vez, alguns professores relatam que eles manifestam esse preconceito. P<sub>1</sub> afirma que “ao mesmo tempo que eles são solidários, eles têm preconceito contra surdo que tem problema motor, eles imitam ((faz sinal de *surdo deficiente físico*))”. Já P<sub>2</sub> traz à tona o caso de um surdo com autismo:

Nós tivemos um aluno que era classificado como autista, mas não num grau muito grande não. Aliás, depois, eu me identifiquei tanto com esse menino, mas no início, lá ((aponta para onde se localizam as salas do primeiro segmento do ensino fundamental – segundo andar, lado direito)) no 1º ao 5º ano, ele me deu uma dor de cabeça a ponto de eu sonhar com ele ((risos de ambas)), de tão preocupada que eu ficava com ele. Houve um momento em que ele entrou na sala chorando e ele não falava o que estava acontecendo. Você tinha que descobrir, aí eu percebi que estava sendo alguma coisa do grupo com ele, aí quando eu percebi, eu comecei com uma bronca “que isso? Por que ele está chorando? Vocês provocaram, vocês fizeram alguma coisa para ele estar chorando!” E aí eles começaram a se colocar: ((fala rispidamente)) “ele é um bebezão, ele não sabe nada”. Aí eu falei assim “se ele não sabe nada, vocês que têm que ajudar”. (P<sub>2</sub>)

É perceptível também que a própria professora já parte do pressuposto de que os alunos provocaram o surdo com autismo, mostrando-se com uma preocupação maior em relação a esse aluno. Por outro lado, a mesma entrevistada

afirma que os alunos, ao mesmo tempo que podem expressar preconceito contra surdos com comprometimentos, podem também ser carinhosos e gentis com eles como, por exemplo, ante um surdo com baixa visão:

[...] Quase sempre ele vinha com alguém o trazendo, alguém sinalizava na mão dele, para ele saber o que estava sendo passado em sala de aula. Então, assim, houve momentos ao contrário, em que eu vi muito carinho e muita preocupação dos surdos com ele. Geralmente, eu acho que incomoda muito aos surdos o surdo que é cego. (P<sub>2</sub>)

Alguns professores corroboram a fala dos alunos entrevistados no que se refere à insistência do olhar sobre o sujeito surdo: “eu vejo as pessoas olhando muito, mas eu já percebo que é o olhar do estranhamento. Olhar de estranhamento, eu sempre percebi” (P<sub>2</sub>). Esse excesso de observação, sentida pelos adultos surdos como algo que incomoda, muitas vezes, tem a ver com a curiosidade em relação à língua de sinais. Não é à toa que, para P<sub>4</sub>, há quem veja a Libras como algo cômico, o que confirma, mais uma vez, o relato dos alunos.

P<sub>4</sub> diz ser comum acharem que a pessoa surda é fofoqueira: “‘surdo é fofoqueiro’, eu já ouvi sim, que a linguagem deles é engraçada, que às vezes ficam olhando para eles se comunicando em pontos de ônibus, que acham engraçado, ficam olhando” (P<sub>4</sub>). A fofoca parece estar associada também à língua de sinais, pois, não sabendo o que as pessoas surdas estão conversando, há alguma intuição de que estejam falando (mal) das ouvintes. O contrário também é intuído, uma vez que, no capítulo antecedente, lemos relatos que mostram que os sujeitos surdos, com frequência, acreditam que os ouvintes fofocam sobre eles. Ou seja, generalizar que todo surdo é fofoqueiro também é um preconceito, pois o mexerico não é algo inerente aos surdos e não é, obviamente, uma sequela da surdez.

No que tange ao fenômeno entre os próprios surdos, os professores não necessariamente notam o preconceito percebido pelos alunos entrevistados. Porém, há falas em comum, como a de P<sub>1</sub>, que traz à tona algo que os alunos expuseram: “eu já ouvi dizer histórias que tinham preconceito contra quem sinalizava, que jogavam pedras, que pisavam em cima”. Ou seja, fala do preconceito de surdos oralizados contra os sinalizadores. Ressalte-se que a professora afirma que nunca testemunhou essas cenas, mas já ouviu falar delas. Os professores notam também preconceito contra o sujeito surdo com implante coclear, o que confirma o que demonstraram os alunos entrevistados:

Preconceito contra o cara que oraliza, preconceito em relação ao implante coclear. Acho também que por falta de conhecimento do assunto e por não querer, pior é não querer entender, isso, para mim, é o pior, né? Você não entender, mas procurar saber o que que é para depois você poder discernir se aquilo é bom ou ruim para você, tudo bem! Mas o que eu vejo é uma aversão total e completa em relação ao implante coclear. (P<sub>3</sub>)

Perguntei à P<sub>3</sub> de que maneira ela percebe esse preconceito entre os alunos quanto àqueles que são oralizados e pedi que ela narrasse alguma experiência:

**P<sub>3</sub>:** Nossa, este ano, este ano! Está sendo a maior experiência nesse sentido, né? Entrou um aluno no 1º ano [do ensino médio] que está ficando surdo, então, ele foi ouvinte a vida toda e como ele se está percebendo surdo nesse momento...

**Entrevistadora:** Adulto?

**P<sub>3</sub>:** Adulto. Ele está querendo aprender língua de sinais, diz ele, que está querendo aprender língua de sinais, porém, eu não vejo nenhum esforço da parte dele em aprender a língua, né? E, ao mesmo tempo, eu observo os meus alunos que não têm a mínima paciência com ele. Porque eles observam que o professor está oralizando e fazendo língua de sinais ao mesmo tempo, para ajudar o cara que está fazendo leitura labial, e ao mesmo tempo, ele tira dúvida falando e o professor para a aula para tirar a dúvida dele falando. Aí os alunos ficam extremamente incomodados com isso e falam: “se ele não quer saber língua de sinais, ele pode estudar em outro lugar”. “É, mas ele acabou de chegar, tem que dar um tempo pro ‘cara’ se adaptar, para aprender a língua de sinais, não é tão fácil aprender a língua de sinais...”

**Entrevistadora:** Ainda mais para o adulto que foi ouvinte a vida inteira, né?

**P<sub>3</sub>:** Exatamente, então, eles têm um pouco de dificuldade de entender isso. Aham que aqui [INES] é o lugar dos surdos, logo, tem que falar em língua de sinais, pronto e acabou!

Outros professores concordam que se o sujeito surdo for oralizado e souber Libras, não há problemas, mas, se não souber, haverá preconceito, porque, segundo P<sub>5</sub>, “eles não veem como alguém a que eles podem ensinar, que eles podem ajudar, como eles veem o ouvinte que quer aprender. Eu acho que eles o veem meio como um traidor, alguém que não aprendeu Libras”.

Perguntados se os sujeitos surdos teriam preconceitos contra os ouvintes, os professores afirmam que não deve tratar-se de preconceito, mas de um receio:

Eu não sei se é preconceito ou se é receio [contra ouvintes], sabe? Não sei bem, se é preconceito ou receio! Eu acho que eles têm preconceito contra surdo que não sabe Libras! [...] Não, não sei, acho que não, acho que é receio. Um pé atrás... Até pode parecer um pouco de preconceito, mas eu acho que não, eu acho que é mais receio, ficam com o pé atrás, ficam com medo. Sinceramente, eles têm mais do que motivos. E se for preconceito também, se eu estiver enganada e for realmente preconceito, eles têm bons motivos para ter preconceito! (P<sub>5</sub>)

Não há, segundo os professores de surdos, preconceito étnico-racial entre os alunos surdos, mas ocorre preconceito contra a orientação sexual, confirmando o que disseram os alunos entrevistados:



Pelo fato de serem negros, eu nunca percebi não. Agora, pelo fato de serem homossexuais, eu já percebi, né? Preconceito deles contra eles próprios. Agora, aqui dentro, não é uma coisa que os prejudique, entendeu? Não é o *bullying*, não é uma coisa que acontece sempre, do tipo *bullying*, uma coisa contundente a ponto de prejudicar o aluno surdo aqui dentro. Agora, aí fora acredito é bem diferente ((risos)), embora não tenha vivido ainda essa realidade. Eu imagino que se há preconceito deles contra eles próprios, me refiro aos alunos das escolas regulares, há preconceito em relação à homossexualidade. Em relação à cor, eu acho que menos, porque todos, mais ou menos, têm a mesma cor, né? (P<sub>4</sub>)

P<sub>1</sub> e P<sub>5</sub> não veem com frequência, a princípio, preconceito contra a sexualidade, porém, notam que há preconceito partindo de alunos religiosos:

[...] preconceito contra o homossexual, homofóbico, raríssimas vezes, eu vi isso. Eu tinha uma turma que tinha um menino que vinha vestido de menina, pedia para ser chamado pelo nome feminino e era adorado. Geralmente quem tem preconceito mais arraigado, tem alguma coisa a ver com religião também. [...] o que eu geralmente observo não é a religião, mas a forma como eles interpretam a religião protestante. [...] mais a dificuldade desse religioso lidar com os outros, não por ele ser da religião, mas de ele lidar com as questões, ele tem muito a questão do pecado. Uma vez, eu até trabalhei esse tipo de coisa com eles, porque é o medo do corpo, é o medo de lidar com essas questões; agora, de etnia também não, nem assim coisas mais homofóbicas. (P<sub>1</sub>)

Sim, muito, preconceito religioso... eu acho que com a religião principalmente. Vou te dizer que, com a sexualidade, eu acho incrível como eles aceitam bem. A sexualidade é sua, o problema é seu e acabou. Se você, agora, quer namorar mulher, depois namorar homem e depois mulher de novo, o problema é seu! Eles não têm problemas com isso, nem os mais duros, mesmo os mais evangélicos não têm tanto preconceito. Tem alguns: “ah, não sei o quê!”, mas não têm tanto. Agora, com a religião... [...] Seria o menor [a homofobia]. Com a religião, eles são muito preconceituosos! Eu lembro que eu estava falando de ciência e religião, fazendo um contraponto no 6º ano. Eu coloquei uma imagem de São Jorge e a menina começou a fazer um sinal ((faz sinal de *espiritismo*)), e depois eu descobri que o sinal era de religião espírita, de espiritismo... (P<sub>5</sub>)

Porém, em outro momento, ambigualmente, P<sub>1</sub> afirma que:

[...] eu acho que, para mim, o pior mesmo é ser homossexual. É a carga maior de preconceito que vai para ele [surdo]. No caso do negro ou no caso do surdo, acho que depende muito da forma como... seu estereótipo... como você se posiciona perante o mundo, se você é “arrumadinha”, se você é uma coisa mais sociável, mais dentro do que a sociedade espera, você passa, você fica “estiloso”, você fica aceito, bonito, alguma coisa assim. Agora se você carrega consigo aquelas marcas que te fazem parecer mais do que aguentam, aí eu acho que você sofre mais o preconceito, não pelo caso da cor em si. (P<sub>1</sub>)

Perguntados se acreditam que, no caso de sujeitos surdos negros, haverá uma carga maior de preconceito, os professores respondem que não e argumentam que muito já se discutiu sobre a questão do negro, mesmo havendo tanto racismo ainda. Na ótica dos professores, deve pesar mais a surdez:

Acho que ser surdo pesa mais, “olha, não sabe nem escrever”. Isso que eu acho complicado de se pensar. Eu acho que, de repente, no trabalho, acho que a surdez deve pesar mais do que ser negro mesmo. Eu acho que, na verdade, a surdez pesa mais, porque já se discute, há muito tempo, a questão do preconceito contra negro... (P<sub>3</sub>)

Não sei, não sei, porque o preconceito contra o negro é uma coisa tão velada, né? Ela não é aberta igual ao preconceito norte-americano, principalmente no sul, ela não é aberta. [...] Acho que, mal ou bem, ser negro não te impede de ter uma comunicação. Eu acho que é piorado o fato de ele ser negro, porque vai dizer assim “não entende nada do que eu falo, esse negrinho surdo!”, eu acho que é piorado. Eu acho que ser surdo vem em primeiro lugar, porque ele “perde a comunicação”, entre aspas. (P<sub>5</sub>)

Alguns professores na EJA imaginam o duplo preconceito como pesado:

Nossa! Eu imagino que o fato de ele ser surdo e de ser negro, nesta sociedade atual, hipócrita do jeito que é, acho que seria um peso a mais. A cor da criança seria um peso a mais porque muitas pessoas ainda têm o preconceito ao negro implícito. É velado, é escondido, até pela lei que os favorece, que é um direito deles, que é um crime inafiançável. É velado, mas os negros não deixam de sentir, e o surdo, que eu acredito que tenha uma sensibilidade ainda mais aflorada, ia sentir duas vezes. Ia sentir por ser surdo e por ser negro. (PEJA<sub>1</sub>)

Eu acho que o que mais prevalece é o fato de ele ser negro, porque o negro, a cor negra é visível, é a primeira coisa que você vê, é a coisa que bate, então, o preconceito estaria aí pela cor da pele. A surdez, você precisa interagir com essa pessoa para que você possa perceber que ela é surda. É igual, justamente, à própria pessoa que é cega: a pessoa já vê logo que há uma deficiência visual e aí você já cria uma imagem dessa pessoa. (PEJA<sub>4</sub>)

Todavia, há quem acredite que parece indiferente: “eu acho que é indiferente [negro ou surdo]” (PEJA<sub>3</sub>). Há ainda quem não consiga imaginar o duplo preconceito, mas sabe que os alunos vão ter que enfrentar ambos: “eu não consigo imaginar um aluno meu que é negro sofrendo preconceito, além do preconceito já existente, contra as pessoas com necessidades especiais, mas isso existe. E normalmente eles vão enfrentar os dois preconceitos” (P<sub>2</sub>). Para P<sub>4</sub>, a questão étnico-racial parece ter peso maior que a surdez, apesar de ele mesmo ter afirmado nunca ter visto preconceito contra surdos negros entre eles próprios.

Por outro lado, há quem julgue que inexistente preconceito étnico-racial, acreditando na falácia de que vivemos em uma democracia racial, sem racismo:

A gente não tem muito preconceito contra o negro. Eu não sei se seria o caso de sobressair. Teria que descobrir isso ainda, não sei, eu trabalho aqui, na escola, e trabalho com um povo cuja maioria é negro, e eu não vejo essa dificuldade de trabalhar. (PEJA<sub>2</sub>)

Perguntados se acreditam que, no caso de sujeitos surdos homossexuais, haverá uma carga maior de preconceito, a fala dos professores vai nesta linha:

**P<sub>1</sub>:** Eu acho que se tivesse campeonato de discriminação, acho que seria o pior [preconceito contra homossexuais], né?

**Entrevistadora:** Você acha que uma coisa pesa mais do que a outra, isto é, a surdez pesa mais que a homossexualidade?

**P<sub>1</sub>:** Não. Eu acho que o fato de eles serem... Talvez, o fato de ele ser surdo deve gerar uma questão de você querer ajudar, não sei. Acho que o fato de ele ser *gay*, talvez, a pessoa queira se afastar, repelir um pouco mais do que se ele fosse só surdo; o que, a princípio, geraria “compaixão”, entre aspas, muitas aspas, o fato de ser *gay* tire um pouco disso, daquele ar meio... sabe?... de que o outro é meio idealizado também, e eu acho que deve machucar mais ainda.

Eu acho que, na sociedade como um todo, eu acho que... porque o seguinte: se a gente for analisar uma imagem de um primeiro contato com dois surdos homens se beijando... para a sociedade, isso é muito agressivo, então, o fato de ele ser surdo... o cara que vai ter preconceito contra ele, não vai nem prestar atenção se ele é surdo. Isso com os homens; com as mulheres não, com as mulheres, eu acho que o preconceito sempre maior é o da surdez, porque a sociedade machista aceita o lesbianismo, mas não aceita o fato de dois homens, mas pode duas mulheres, “oba!”, e eles até gostam. Então, de uma forma geral, eu acho que em relação ao homem, acho que o homossexualismo prevalece, mas em relação à mulher, eu acho que a surdez prevalece. (P<sub>5</sub>)

P<sub>2</sub> confessa que ela própria agiu com algum preconceito, certa vez, ante um aluno homossexual:

**P<sub>2</sub>:** Interessante você ter falado isso, porque esse menino continua aqui, mas ele anteriormente foi meu aluno no 1º ao 5º ano... ah, não, aliás, ele foi meu aluno no 8º ano, numa turma só de meninos. Iniciando o contato com a turma, perguntei o nome, perguntei de cada um o sinal. E eu pensei – aí eu acho que foi preconceito meu –: “ih, aposto que o sinal dele vai ser qualquer coisa assim” ((faz o sinal de *gay*)). Aí eu perguntei: “e o seu sinal?”. Ele fez assim ((faz o sinal do aluno, puxando os olhos para as laterais da face)), porque ele tem os olhos um pouco... E em uma outra situação que a turma estava muito agitada, quem colocou moral foi ele e eu fiquei surpresa, que ninguém tomou essa iniciativa, quem fez foi ele e os outros acataram. Então, assim, eu já vi preconceito, um pouco de preconceito em relação à escolha do posicionamento sexual e tudo, mais em relação àquele que não se define. Já vi isso, assim, em relação a aluno que não se definia, então, os colegas o “zoavam” muito. A partir do momento que alguém assume, aí para a brincadeira. A questão da verdade... de você identificar... eu percebo isso... a fofoca, isso de não assumir, tudo que é dúbio, que não é verdadeiro, eu acho que é encarado pelo surdo como algo ((ênfatisa o advérbio de intensidade)) MUI-TO maléfico. Já vi briga feia por causa de uma fofoca.

**Entrevistadora:** E a fofoca tem um peso muito grande, né? O tempo todo, eles estão brigando por causa disso.

**P<sub>2</sub>:** As coisas têm que ser definidas, têm que ser claras, para que ele [surdo] tenha a compreensão. Se há mentira, fofoca, ambiguidade, o que que é, né? Não está trazendo uma informação verídica, é uma informação de que eles não gostam.

Na percepção da professora acima, é possível verificar que os alunos surdos não nutrem preconceitos contra homossexuais declarados, mas parece haver certa antipatia com aqueles que não são assumidos, isto é, com aqueles que dão margem para a ambiguidade ou para a dúvida.

Há quem julgue que o preconceito por ser homossexual ou por ser surdo estariam em igual patamar: “[...] eu acho que estariam em doses iguais: o fato de ser gay e o fato de ser surdo” (PEJA<sub>4</sub>). Já para PEJA<sub>1</sub>, parece que o preconceito contra a pessoa homossexual seria semelhante ao preconceito contra a negra, por estar tudo no mesmo “pacote”:

A mesma coisa, porque o mesmo preconceito de raça, a gente vê em relação à homofobia. Eu acho que está tudo dentro, infelizmente, do mesmo pacote, que é o pacote do preconceito, que aponta determinado segmento para passar como não corretos, digamos assim. (PEJA<sub>1</sub>)

P<sub>3</sub> não vê preconceitos, entre os surdos, contra a orientação sexual, sobretudo contra lésbicas, o que contraria a percepção de duas alunas entrevistadas que percebem e sentem a lesbofobia:

P<sub>3</sub>: Eu acho que aí fora deve priorizar o fato dele ser gay, eu não sei, não costumo muito... porque aqui, entre eles, são tranquilos em relação a isso. Realmente, assim, você não vê o cara falando mal porque ele é *gay*; pelo contrário, são superamigos, não sei o quê, não tem essa. “Se eu quiser sair com ele, eu saio”. É claro que acaba que um *gay* se aproxima mais do outro, porque tem os mesmos gostos ou, então, vão para as mesmas boates, mas eu não vejo aqui dentro esse problema, agora...

**Entrevistadora:** Você não vê esse preconceito entre eles?

P<sub>3</sub>: Não, não vejo mesmo, principalmente com as mulheres, não vejo nenhum.

Como é perceptível, os professores não só manifestam como percebem o preconceito contra o alunado surdo. Além de notarem preconceito externo ao grupo, também observam preconceitos no intragrupo, isto é, entre os próprios surdos, ratificando a ideia de que ninguém está vacinado contra o preconceito, mesmo aqueles que costumam ser seu alvo. Os professores confirmam o que foi relatado pelos alunos, principalmente no que se refere ao olhar insistente sobre o surdo e sua língua, o que gera incômodo nos alunos. Ratificam ainda que ocorre preconceito entre os surdos, mormente de surdos sinalizadores contra oralizados (e vice-versa) e de heterossexuais contra a orientação sexual do grupo LGBTTT. No entanto, destoam dos alunos entrevistados ao afirmarem que percebem preconceitos vinculados à religião e contra surdos com deficiências associadas, os quais não são mencionados pelos surdos adultos que participaram desta pesquisa.

### 3.6. “Se eu não sei quem é, eu tenho preconceito cada vez mais”

Busquei saber dos professores se é possível minimizar ou pôr um fim ao preconceito contra/entre alunos surdos. Somente um dos entrevistados – P<sub>4</sub> – não dá quaisquer sugestões, afirmando que inexistente preconceito contra o alunado

surdo, embora ele próprio tenha comentado que pode haver o fenômeno em escolas da rede municipal de ensino. Os outros nove professores tecem considerações que são semelhantes entre si. Suas sugestões podem dar-nos pistas – não receitas nem garantias – para uma educação contra o preconceito, que merece ser tratada como uma das urgências da educação e pode iniciar a partir do momento em que se reflete sobre circunstâncias preconceituosas. Assim, as minorias podem vir a desalojar-se das margens da sociedade e da escola, e a educação pode chegar a cumprir efetivamente seu papel de humanização – a “educação é um sinônimo muito específico de socialização, que na verdade é um processo de humanização” (ANDRADE, 2008a, p. 56). Trata-se de algo que engloba a escola, não se limitando a ela. É um direito humano que não se dá apenas no ambiente formal, logo, não se reduz ao acesso à escola e permanência nela (ANDRADE, 2008a).

Apoiando-me nas falas do professorado entrevistado, reúno as propostas para uma educação contra o preconceito em três ideias principais:

- I. Promoção de um maior conhecimento sobre a pessoa surda e sua língua nas instituições, inclusive pela mídia;
- II. Convívio com pessoas surdas, favorecido pela inclusão socioeducacional;
- III. Disseminação de cursos de Libras ou da disciplina Libras na escola dita regular.

Para metade dos professores, parece evidente a necessidade de se promover uma maior veiculação de conhecimento a respeito da pessoa surda e da Libras, via campanhas:

As instituições têm que ter maior conhecimento sobre o que é a pessoa surda e a língua de sinais. O policial deveria ter alguma informação sobre eles. Você deve saber que os policiais estavam prendendo os surdos porque eram surdos! Quer dizer, o contrário também ocorre: está deixando fazer a coisa errada: “é surdo, coitadinho, vou deixá-lo”. [...] (P<sub>1</sub>)

Eu acho que tem tanta campanha na televisão... Estamos vivendo agora a campanha de não colocar lixo no chão – a partir de determinada data vai ser multado quem colocar. Tem que começar a fazer isso. Eu sei que houve, mas houve assim uma muito, eu diria, muito superficial em relação a todas as necessidades especiais, e isso quando a política estava começando, quase como uma imposição para as escolas inclusivas. A gente via isso na mídia. Eu acho que deveria ser aprofundado, trabalhado de uma outra forma, justamente mostrando o que o surdo tem a oferecer, que não é o que as pessoas podem estar imaginando e interpretando, como se estivesse associada a surdez à deficiência mental. (P<sub>2</sub>)

Eu acho que o esclarecimento, o conhecimento, a divulgação de campanhas que esclarecessem as pessoas sobre a realidade dos surdos, campanhas que popularizassem o conhecimento da Libras. Eu acho que o conhecimento da Libras ainda é uma coisa muito restrita, entendeu? Só se você fizer um curso, fizer uma capacitação... se você por si só procurar fazer uma leitura, ler um livro, pesquisar um site, porque senão, você não tem isso. Não é amplamente divulgado, você não tem. Ainda é uma coisa individualizada, tem que buscar. Se você não correr atrás, não tem esse conhecimento. Isso seria importante que fosse divulgado, muito divulgado! (PEJA<sub>1</sub>)

Assim, aprender um pouco mais a linguagem deles, fazer com que a população veja com mais naturalidade. Não é ser obrigado, “na escola, agora, tem que ter a linguagem de...”. Não, eu acho que deveria ter uma campanha, que eles se integrassem no grupo, para poder também tentar trocar. (PEJA<sub>2</sub>)

Eu acho que, como tudo na vida, a mídia tem um poder imenso hoje em dia e ela é mal utilizada. A mídia exagera as coisas como se quisesse nos impor conceitos que geram preconceitos à força. Por exemplo, se a novela das 20 horas quiser falar de homossexualismo, ela vai botar todos os artistas homossexuais. Estou brincando um pouco aqui, tá? [à época da entrevista, a novela das 20 horas da Rede Globo era “Amor à vida”, que tratava de casos de homossexualidade explicitamente]. Então, acho que se não for dessa forma, melhor. Eu acho que o que deve acontecer é o seguinte, e nunca vi uma “Malhação” em que o aluno tenha que fazer uma prova de ENEM no fim do mês, mas “Malhação” está sempre falando de namoros, então, tudo é exagerado. Como o jovem namora, só se fala em namoro, sexo... Quando se fala em homossexualismo, todo mundo na novela é homossexual; quando é negro, bota todos os negros casando com louras na novela, quer dizer, então, eu acho que a mídia tinha que participar dessas coisas de uma maneira mais suave e tentar ir transmitindo para nós, como aconteceu muito com o “Criança Esperança”, em que sutilmente colocam aquelas crianças com síndrome de Down. Eu acho que ali é uma ferramenta mais plausível, então, eu acho que poderia eventualmente ter, em uma novela, uma escola de surdos e tal, mas sem, tipo assim, “olha, os surdos... Estão batendo nos surdos, o surdo está sofrendo”, aí você acaba gerando um mal-estar também, entendeu? Eu acho que não pode ser exagerado, mas a mídia acaba dramatizando isso. (PEJA<sub>5</sub>)

As propostas, apesar de variadas, têm um traço em comum: o destaque dado à necessidade de haver uma maior propagação de esclarecimentos sobre os sujeitos surdos e sua L1. Os alunos entrevistados também demonstraram essa urgência. Os professores acreditam que, assim, haveria menos preconceito, ou seja, vinculam o conhecimento à desconstrução do fenômeno. Contudo, só o conhecimento não é suficiente, visto que muito se veicula sobre pessoas negras, homossexuais, indígenas, etc. e nem por isso vemos o preconceito ser totalmente demolido. Há muitas raízes históricas difíceis de serem arrancadas. Por isso, alguns professores creem também que as pessoas ouvintes podem aprender sobre as surdas tomando por base o convívio, favorecido pela inclusão socioeducacional



ou pela visita a instituições que atendem às especificidades linguístico-culturais dos sujeitos surdos:

Eu acho que, talvez, uma convivência, uma convivência maior. [...] A inclusão é um caminho, é um caminho! Eu vejo que o INES é uma instituição por que as pessoas passam, mas não sabem que o INES existe, até os próprios pais, né? Eu acho que deveria ter uma promoção, um estímulo de um dia a comunidade ser convidada a conhecer o INES, saber o que acontece aqui dentro. Acho que é uma forma, né? [...]. (P<sub>3</sub>)

“[...] estar junto para você conhecer o outro e perceber que o outro é igual a você.” (PEJA<sub>3</sub>)

O que a gente pode minimizar, por exemplo, é fazer com que essas pessoas sejam mais integradas nas escolas, aos grupos de teatro, fazer com que essas pessoas sejam convidadas realmente e participem mais. Eu nunca vi uma novela da Globo que tivesse um ator surdo de verdade. (PEJA<sub>4</sub>)

Já se percebeu, no decorrer deste trabalho, que o conhecimento e o convívio, sem outras preocupações com as condições da pessoa surda, não são o bastante para haver a desconstrução de preconceitos em relação a ela. Assim, professores também acreditam que com a disseminação da língua de sinais, o fenômeno tende a ser reduzido ou abolido em sua manifestação:

Se na escola tivesse Libras, se você pudesse escolher ou que você tivesse intérprete ou ouvinte que soubesse Libras em uma padaria, um banco... no banco, é obrigado, mas não tem. Em todos os lugares que a Libras fosse mais difundida, as pessoas teriam menos preconceito. Eu acho que o preconceito maior contra surdos, é lógico, “é uma doença e tal”, mas o que piora um pouco é a falta de comunicação. Por exemplo, com uma pessoa cega, você fala com ela. Ela fala a mesma língua que você; agora, o surdo é um estrangeiro dentro do país! [...] Eu acho que se essa barreira comunicativa fosse ultrapassada, o preconceito diminuiria, porque as pessoas poderiam conhecer mais o surdo; porque “eu não consigo conversar com ele, porque ele é surdo, é doente”. “Coitadinho dele, ele é surdo. Eu não consigo conversar com ele!”, só piora, porque eu não consigo saber quem ele é de verdade. Se eu não converso com ele, eu não sei quem é e se eu não sei quem é, eu tenho preconceito cada vez mais. (P<sub>5</sub>)

Nos relatos dos alunos, também foi possível perceber que o preconceito contra a pessoa surda funde-se com o preconceito contra a língua de sinais. Tal confirma a relevância de se propagarem informações sobre a Libras, ainda que apenas isso não garanta o ponto final ao preconceito.

Por todo o exposto no capítulo, conclui-se que os professores elaboram, sem dificuldades, concepções de preconceito, porém, estas não se vinculam diretamente ao preconceito que manifestam. Metade deles assumiu ser preconceituoso, no entanto, seus discursos, em consonância com o politicamente correto, trazem o preconceito explícito e ocultado, em um verdadeiro jogo de



esconde-esconde. Conclui-se que a experiência com estudantes surdos não amplifica o preconceito, mas pode favorecer tanto seu fortalecimento quanto sua desconstrução forçosa. A não experiência, por outro lado, tende a propiciar a perpetuação de juízos passados e não reelaborados, possivelmente obstando (novas) vivências com o alunado surdo. Porém, a própria entrevista pode ter feito com que os professores (re)pensassem sobre o tema proposto, abrindo-se, possivelmente, à desnaturalização de ideias preconcebidas sobre o alunado surdo, visto que o momento dialógico que foi proposto, como já mencionado no primeiro capítulo da tese, também é formativo.

## 4 Considerações quase finais

“Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como já sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento se torna um pensamento real (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta.”<sup>60</sup>

A questão fundamental desta pesquisa foi: como se dá o preconceito contra/entre alunos surdos? Pressupôs-se, com ela, que ainda hoje ocorrem manifestações preconceituosas contra/entre esses estudantes. A tese permitiu compreender que o preconceito contra a pessoa surda tem suas especificidades, não sendo integralmente semelhante a outras expressões do fenômeno. O aluno surdo percebe e avalia o preconceito que sofre, apesar dos desafios linguísticos que lhe são lançados ante situações nas quais a língua hegemônica, o português, é a língua por meio da qual circula e se manifesta o preconceito. Porém, a pessoa surda pode detectá-lo tendo por base olhares, gestos, expressões faciais e corporais, dentre outras, que lhe permitem formações imaginárias a respeito do que pode estar em cena.

Os alunos surdos têm muitas experiências emprenhadas de sentidos com o preconceito, sobretudo nas escolas ditas regulares e entre alunos ouvintes. No entanto, também notam que, mesmo entre estudantes surdos, ocorrem manifestações preconceituosas contra a orientação sexual, o gênero e, mesmo, contra a língua, visto que há preconceitos oriundos de ou contra pessoas surdas oralizadas. Os sujeitos surdos utentes da Libras costumam ou podem reagir ao preconceito com desprezo, com diálogo, por meio de medidas judiciais, responsabilizando Deus ou com violência física.

---

<sup>60</sup> BAKHTIN, 2011, p. 301.

As percepções desses alunos vinculam-se, de certa maneira, às expressões preconceituosas dos professores as quais não se articulam, explicitamente, ao modo como concebem o preconceito. Metade dos professores entrevistados assume-se preconceituoso, porém, todos manifestam preconceitos, ainda que timidamente, afinal, em tempos politicamente corretos, o preconceito é secreto e revelado, tácito e exposto, ainda que, no início do século passado tenha sido mais explícito e demonstrado de forma odiosa. É um fenômeno marcado pela ambivalência.

A experiência de sala de aula não potencializa o preconceito contra estudantes surdos, mas também não o bloqueia. Favorece-se sua desconstrução, ao mesmo tempo que podem-se fortalecer certos juízos passados que não são reelaborados. Por outro lado, a não experiência de sala de aula pode propiciar a perpetuação de preconceitos pelos professores, ainda que eles busquem camuflá-los, os negando. Nota-se grande desconhecimento a respeito da surdez e da Libras, o que favorece a repetição de uma série de juízos sobre as pessoas surdas.

A tese focou o mencionado pelos entrevistados, ou seja, aquilo que, livremente, foi dito nas entrevistas. Respeitando-se as limitações desse processo, o instrumento metodológico revelou-se apropriado, uma vez que o preconceito é mostrado e ocultado na fala dos sujeitos, podendo, portanto, ser pensado com base em seus relatos. Sujeitos são históricos, situados, datados, concretos, marcados por sua cultura (FREITAS, 2007b). Não são assujeitados, mas ativos. Podem redimensionar-se, agindo e sendo responsáveis. Sou constituída pelos outros e também eles o são por mim, não havendo medida do quanto de “eu” há no que falo/falam; “aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 394). Deve haver responsabilidade pelo que se menciona, sempre emprenhado na vida. Daí que as entrevistas realizadas favoreceram momentos de redimensionamentos das partes envolvidas – tanto da pesquisadora quanto dos sujeitos de pesquisa. Com o objetivo de compreender o preconceito contra/entre alunos surdos, ao longo deste trabalho, foram realizadas 15 entrevistas no segundo semestre de 2013. Por meio destas, foi possível atingir os objetivos específicos da tese: conceituar o fenômeno do preconceito, identificar suas expressões nos enunciados dos 10 professores entrevistados, analisar como os cinco alunos surdos percebem e avaliam esse processo e, agora, é viável tecer breves contribuições para uma educação contra o preconceito.

O preconceito não é dialógico e dispensa a ativa compreensão responsiva. Implica um conhecimento prévio baseado em juízos passados e fixados que nos foram transmitidos e que, passivamente, não reelaboramos, ou baseado em uma vivência superficial sobre a qual não refletimos, mas generalizamos apressadamente. O preconceito pode esculpir a discriminação, humilhação, intolerância, violência física ou simbólica. Deixa rastros, fratura o modo de ver o mundo, gera marcas intensas/internas, tatua feridas. Ele é o sustentáculo de ações nada sociáveis, mas não é por si só uma ação; antes, é o bloqueio, o impedimento, a paralisação de experiências mais fecundas e pensamentos. O preconceito interrompe ou, mesmo, obsta o contato dialógico e a compreensão, que pressupõe duas consciências, respeito à alteridade e valorização da diferença. Preconceito é, ainda, achar feio o que não é espelho, narcisisticamente, como canta Caetano Veloso na canção “Sampa”. É ver e não ver. É olhar o outro como algo, não como alguém. É reduzi-lo à falta que julgamos que ele ostenta. Isso quer dizer que é tomá-lo como ausência de, corpo anormal, imperfeição, lacuna abismal.

O preconceito não tem essência, mas é relativo a quem vê, e aquele que vê nem sempre percebe como preconceituoso o próprio ponto de vista, como pudemos observar nos relatos dos professores entrevistados. Muitas vezes, nossa perspectiva é alicerçada em juízos tão firmemente cristalizados, tão respaldados pelo senso comum, que não temos força ou vontade para questioná-la nem nos damos conta de que é nosso dever, como seres humanos, fazê-lo. Não nascemos preconceituosos, mas, ao nascermos, adentramos um mundo que nos precede, que nos é antigo, que nos está posto e ao qual, dificilmente, resistimos. Sucumbimos, verdade seja dita, aos sedutores juízos que nos são ensinados culturalmente. Juízos estes engessados, mas que nos atraem pelo discurso do “todo mundo diz que”, “todos sabem que”, “todos falam isso”. Enunciados estes que, não sendo nunca neutros, têm tatuados em si a legitimidade de que a voz da maioria é a voz (con)sagrada.

Nesse contexto, a escola, que está na sociedade e dela não se aparta, é espaço de multiplicação de juízos por diferentes canais, mas não podemos ser pessimistas. Ela é, ainda, o espaço por onde se pode modificar algo. Assistimos à perpetuação de uma longa cadeia de preconceitos que não é posta em debate e não é colocada em xeque nesse lugar que deveria ser um, dentre tantos, a não admitir o fenômeno ou a questionar suas manifestações. A escola precisa assumir uma

educação que não faça vista grossa ao abuso de autoridade, ao preconceito secreto e revelado, à discriminação de qualquer tipo, à exclusão dos já excluídos pela sociedade, à humilhação a que alunos e profissionais da educação são submetidos, à segregação no momento do recreio, por exemplo. Não podemos mais fingir que não vemos, que não é conosco, que não nos diz respeito. Não podemos mais “sair de fininho” ou fechar os olhos como se o problema do preconceito não estivesse também sob nossa responsabilidade (“também”, pois não é exclusivamente nossa responsabilidade) ou fosse menos importante que os conteúdos curriculares de uma disciplina. Não devemos mais agir como se não houvesse mais preconceito na sociedade, pois essa falácia, de tão repetida, camufla o preconceito, transformando em excesso (“que exagero, isso não é preconceito!”), piada e cria eufemismos para que ele seja mascarado, ainda que, há muito, esteja tão vivo. Porém, supostas brincadeiras ou discursos supostamente cômicos também o escondem sob a forma do riso. O discurso politicamente correto pode, por vezes, olvidar e denegar o preconceito. Mesmo a luta contra ele pode acabar por ampliá-lo, pois favorece que cresça às escuras. Uma vez que haja o combate, o preconceito vai tentar fugir dele, esquivando-se ou fantasiando-se discretamente.

É imperativo compreender o preconceito e escavar aquilo que o fortalece, já que comumente vem à tona no dia a dia dos sujeitos surdos, que acabam sendo subalternizados, menosprezados e, às vezes, ridicularizados pelos demais, em uma lógica perversa que assume o ser humano que ouve como “normal” e modelo. Geralmente, os que não fazem parte de um determinado grupo costumam vê-lo como único e homogêneo – no caso de grupos estigmatizados, como os surdos, são compreendidos, quase exclusivamente, como deficientes e portadores de um déficit auditivo, ou seja, são vistos na esteira da falta, do impedimento, da incompletude, da lacuna a ser preenchida com alguma “cura” ou “tratamento milagroso de seu problema”. Assim, não se percebe que, nesse grupo, existem diferenças, umas até rejeitadas por outros membros, havendo também preconceitos internos no grupo como, por exemplo, dos sujeitos surdos sinalizadores contra os surdos oralizados e vice-versa ou, ainda, dos sujeitos surdos heterossexuais contra o grupo LGBTTT e vice-versa.

Apenas o contato – privado de outras condições – não vai resultar, de antemão, em experiências dialógicas, pacíficas e tolerantes. Se assim o fosse, a inclusão escolar de pessoas com autismo, cegueira, surdez, deficiência física,

deficiência intelectual, etc. ou o mero encontro diário com pessoas indígenas, negras, homossexuais, dentre outras, seria sempre e, em qualquer contexto, uma experiência positiva e sem lembranças/marcas infelizes/traumáticas para todas. O convívio é importante, mas somente ele não garante as condições para uma cultura da paz entre os seres humanos. O mero contato com o alunado não basta para desconstruírem-se juízos petrificados; ao contrário, o contato pode fortalecer o preconceito, que cresce por ser ocultado e ter-se tornado quase um segredo íntimo das pessoas – e não revelado a confidente algum. O compartilhamento do espaço físico é ambíguo, visto que traz a proximidade, podendo favorecer a minimização de preconceitos, mas, simultaneamente, essa proximidade, sem preocupações além da distância física, pode dar força a estigmas e justificar a discriminação velada, menos explícita, mas nem por isso menos prejudicial.

Por isso, tanto professores que trabalham com surdos quanto aqueles que nunca os tiveram como alunos manifestam preconceitos, pois a experiência dos primeiros não os vacina nem os faz vaticinar sobre os incalculáveis prejuízos gerados no outro; tampouco a não experiência dos últimos os coloca em posição mais confortável. Ninguém é imune ao preconceito, nem mesmo aqueles que são, comumente, seu alvo, como os sujeitos surdos mostraram nas entrevistas.

Não há receitas ou garantias, apenas sugestões e tentativas de contribuição a uma educação contra o preconceito. Segundo Cortella & Ferraz (2012), é preciso bloquear a situação do preconceito, orientar pedagógica e afetivamente o agressor, apoiar a vítima, tematizar a reflexão com o coletivo, sem revigorar a ofensa. Queiroz (1995) admite que o preconceito tende a diminuir quando as escolas recebem alunos das mais variadas procedências étnicas, nacionais, raciais e religiosas; quando se realizam tarefas comuns, com colaboração íntima e igualitária; quando há campanhas de esclarecimento; e quando existe uma legislação rigorosa. Rose (1972) aponta medidas que podem contribuir no combate ao preconceito. Sucintamente, são elas: mostrar às pessoas preconceituosas que os preconceitos têm consequências financeiras e psicológicas nefastas; divulgar informações a respeito dos grupos vitimados, de modo a destruir estereótipos; lutar abertamente contra o racismo, não somente quando atua às custas de grupos minoritários, mas sempre que houver explicações biológicas para fenômenos sociais; promover medidas legislativas contra a discriminação; combater o preconceito entre as crianças, com esforço da escola e

da igreja, mas também dos pais; resolver problemas sociais para dissuadir os espíritos dos preconceitos; mostrar que os temores contra as minorias não têm fundamento; contribuir para a formação de personalidades sãs e fortes.

A difusão de conhecimentos a respeito da surdez somada à presença do *esclarecimento*, como o compreende Crochík (1995, p. 208), é imprescindível: “tudo aquilo que a nossa cultura pode estabelecer como verdadeiro na sua luta contra os mitos e que permitiu o progresso, incluindo neste acervo as próprias críticas àquilo que o progresso conserva de mitológico”. Para o autor, a escola é a instância maior para transmitir os conhecimentos em nossa época e, por isso, deve valorizar os esforços intelectuais em vez de desprezá-los, como o faz o “espírito objetivo” de nossos tempos, o qual só valida o que tem aplicação imediata (CROCHÍK, 1995).

Kramer (2000, p. 150-151) argumenta que “a necessidade e o significado de elaborar o passado são centrais em uma educação que pretenda direcionar ou atuar numa perspectiva de emancipação e de crítica da contemporaneidade”. É indispensável compreender esse passado a fim de buscarmos os juízos engessados sobre os surdos e (re)elaborarmos o que se passou, como à época do Holocausto. Não nos esqueçamos de que, mesmo nesse tempo de totalitarismo, já havia um juízo cristalizado não só sobre os surdos, mas sobre todos que apresentavam uma diferença. Trata-se de “preconceito elevado ao nível de arma ideológica” (KRAMER, 1995, p. 67). O líder totalitário não estava imune ao preconceito, como ninguém o estava/está, e repetia, macabramente, juízos muito mais antigos que remetem aos primórdios da civilização, quando os considerados doentes eram abandonados à própria sorte ou, mesmo, assassinados, porque eram considerados improdutivos ou indefesos. O perigo é que o nazismo autorizou e potencializou tais juízos e suas consequências conduziram ao extermínio em massa, contra o qual devemos lutar, inclusive, por meio da educação: “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” (ADORNO, 2003, p. 155). Tal tem relação direta com o desvelamento de preconceitos, que, por sua natureza, são bloqueadores de experiências e juízos no presente. Para Adorno (2003, p. 119), “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a esta meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação”. O cerne da questão não reside no sofrimento gerado nem no número de vítimas, mas no modo como o ser humano



passou a ser visto: como algo facilmente descartável. O absurdo e o unimaginável ganham vida e comprovam que tudo é possível e pode ser destrutível. Em *Origens do Totalitarismo*, de 1951, Hannah Arendt já indicava:

Até agora, a crença totalitária de que tudo é possível parece ter provado apenas que tudo pode ser destruído. Não obstante, em seu afã de provar que tudo é possível, os regimes totalitários descobriram, sem o saber, que existem crimes que os homens não podem punir nem perdoar. Ao tornar-se possível, o impossível passou a ser o mal absoluto, impunível e imperdoável, que já não podia ser compreendido nem explicado pelos motivos malignos do egoísmo, da ganância, da cobiça, do ressentimento, do desejo do poder e da covardia; e que, portanto, a ira não podia vingar, o amor não podia suportar, a amizade não podia perdoar. Do mesmo modo como as vítimas nas fábricas da morte ou nos poços do esquecimento já não são “humanas” aos olhos de seus carrascos, também essa novíssima espécie de criminosos situa-se além dos limites da própria solidariedade do pecado humano. (ARENDR, 1989, p. 510)

A pensadora vai à busca de um apoio para tentar compreender o mal perpetrado pelo totalitarismo e constata que a realidade rompia com todos os parâmetros conhecidos. Entretanto, algo parecia claro à Hannah Arendt: todo esse mal emergira em um sistema no qual todos os seres humanos se tornaram igualmente supérfluos.

Em 1963, Hannah Arendt lança *Eichmann em Jerusalém*, livro nascido da cobertura que fez do processo do oficial nazista. A teórica faz uma grande e polêmica análise do julgamento de Adolf Eichmann, nazista encarregado de conduzir à morte milhares de judeus, e busca entender o que esse burocrata criminoso trazia de diferente, já que foi assombroso o que ele perpetrou. Arendt foi a Jerusalém buscar, no perpetrador do mal, uma natureza demoníaca. Todavia, o que chamava a atenção da pensadora alemã e a desconsertava era que estava ante um homem comum, inclusive um bom pai de família. O tenebroso era que muitos eram – e são! – como Eichmann, nem pervertidos nem sádicos, mas “terrível e assustadoramente normais” (ARENDR, 1999, p. 299). Com a expressão *banalidade do mal*, Arendt tenta explicar o que tinha diante de si e argumenta, em conferência pronunciada em 1970, que se refere:

[...] a algo bastante factual, o fenômeno dos atos maus, cometidos em proporções gigantescas – atos cuja raiz não iremos encontrar em uma especial maldade, patologia ou convicção ideológica do agente; sua personalidade destacava-se unicamente por uma extraordinária superficialidade. Por mais monstruosos que fossem os atos, o agente não era nem monstruoso nem demoníaco; [...] não se tratava de estupidez, mas de uma curiosa e bastante autêntica incapacidade de pensar. (ARENDR, 1993, p. 145)

Souki (1998, p. 113) esclarece que, para Arendt, o *pensar* compreende outra ordem da realidade, diferente daquela que tínhamos antes. O pensamento “desestabiliza todos os critérios estabelecidos, valores e medidas de bem e de mal, pois ele tem o poder de dissolver toda certeza”. Na perspectiva arendtiana, pensar faz-se sempre necessário quando nos confrontamos com adversidades, consiste sempre em novo início, nunca em repetições. É preciso tomar decisões a cada nova situação e não se apoiar nos preconceitos, encarar a realidade sem juízos passados e não examinados. Devemos refletir, brevemente, sobre o vínculo entre *o pensar e o julgar*:

Hannah Arendt concede ao pensamento um aspecto destrutivo e como este aspecto tem um efeito liberador para a faculdade do juízo, podendo contribuir ou fundamentar o discernimento moral. O pensamento, na concepção arendtiana, traz em si possibilidades e não garantias. Algumas dessas possibilidades seriam os efeitos liberadores sobre o juízo e os efeitos preventivos no que se relaciona ao fenômeno do mal. (ANDRADE, 2006, p. 183)

A faculdade do juízo é, pois, liberada pelo pensamento. Daí a estreita relação entre um preconceito – juízo passado sem reelaboração – e o desenvolvimento da aptidão para o pensar. Da incapacidade para tal, germinam preconceitos, visto que são juízos anteriores. O preconceito deve estar, por conseguinte, na agenda de discussão a favor de uma educação contra a barbárie. Sendo assim, é mister “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p.225), o que não significa meramente retornar ao passado. Não há como conhecê-lo tal como realmente foi, mas é possível resgatar reminiscências, como o fizemos em boa parte das entrevistas com os adultos surdos. Eles, outrora, experimentaram situações de preconceito no seio da escola, não nos trazendo exceções à história da educação de pessoas surdas, porém, confirmando que passaram e passam por incontáveis expressões do preconceito no dia a dia, cada um a seu modo, visto que são únicos.

É urgente uma educação que priorize não o aniquilamento de preconceitos por meio de receitas, cujas garantias não existem, mas o *pensar* sobre a constituição deles, a fim de possibilitar verdadeiros juízos e novas experiências, libertando-se do engessamento característico desse fenômeno. Esse pensar, arendtiano, é um novo início, uma renovação, como Benjamin (1995, p. 122) também mostra em *Armários*: “tudo o que era guardado a chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o

velho”. Com isso, o bojo da questão reside na reelaboração, na renovação dos juízos (ultra)passados. Não se trata de os deixar jovens, lacrados e etiquetados, mas de os arranhar, apertar, pôr contra a parede, principalmente em nós mesmos:

[...] os “guardiões” dos direitos humanos não estão mais e tão-somente nos aparatos públicos e sim em cada um de nós: pessoas, cidadãos. SUJEITOS SOCIAIS. E para que cada um de nós possa ter essa experiência de “guardião” dos direitos humanos faz-se imprescindível que tenhamos uma disposição psíquica permanente de abertura aos nossos próprios preconceitos. Assim, poderemos parar de repetir, acriticamente, que “a sociedade é preconceituosa em relação aos diferentes/deficientes” e trocar esse discurso por uma constante indagação: “como posso trabalhar com meus preconceitos, e eventualmente me libertar deles?” (AMARAL, 1995, p. 191, grifos da autora)

O problema moral em que recaiu Eichmann não deve ser entendido como falta de conhecimentos, visto que o mal, que é diverso, não se relaciona com eles. A banalidade do mal tem vínculo com a inaptidão para pensar; daí que urge uma educação para o pensamento e contra a barbárie:

Sendo assim, é urgente uma educação propiciadora do pensamento e consequentemente liberadora da faculdade do juízo. Uma educação que ajude a dar sentido à vida, ao mundo e à própria atividade de educar. Tal empreitada educativa poderia – pois não é o objetivo aqui dar certificados de garantias – contribuir com um ambiente no qual se busque evitar o fracasso moral, principalmente no que diz respeito ao ódio à diversidade alheia. (ANDRADE, 2006, p. 191)

Nossa aposta é que uma educação que incentive o pensar pode desestabilizar preconceitos e pô-los em xeque. Ao nos fixarmos em uma visão preconceituosa, somos nós que nos tornamos alvos dela. Assim, é necessário pensar no desbloqueio de novos juízos, em detrimento aos agarrados ao passado, bem como o favorecimento da experiência. Em consonância com Benjamin (1994, p. 200), “as experiências estão deixando de ser comunicáveis”, a arte de narrar está definhando. O filósofo elucida que a *experiência* sempre havia sido comunicada aos jovens, pelos provérbios e histórias, muitas vezes com narrativas de países longínquos. Questiona o que foi feito de tudo isso e pondera que a experiência está em baixa, mesmo em uma geração que viveu uma das experiências mais terríveis. Ressalta que os combatentes voltaram emudecidos do campo de batalha, mais pobres em experiências narráveis. Denuncia uma nova forma de barbárie: a pobreza de experiência, que faz o ser humano ter que andar para a frente e começar de novo, sem ter onde se apoiar. Isso tem estreita relação com a educação de pessoas surdas, a qual, apesar de bastante discutida, ainda carece de sérios debates baseados nas experiências dos próprios sujeitos surdos. Favorecer que nos

narrem suas histórias também é atentar às suas experiências, e tal foi realizado nesta pesquisa, que teve o compromisso que trazer os relatos dos cinco entrevistados não só para ratificar a bagagem que muitos outros surdos carregam, mas para mostrar que experiências são narráveis e propiciam aprendizados sobre a história desses sujeitos, hoje adultos. História essa que se repete, com singularidades, ou seja, algo une as pessoas surdas e cada uma traz percepções e experiências que são singulares.

Walter Benjamin denuncia a pobreza de experiência como a responsável pelos homens contentarem-se com pouco e partirem de onde estão, desconsiderando o que se passou. Isso se relaciona muito com o cotidiano do corpo docente, no sentido de que os professores ainda são muito pouco ouvidos, mesmo que haja tantas pesquisas que lhes dão voz. Acabam, por conseguinte, não indo às experiências que lhes são anteriores e tendo que, cotidianamente, “inventar a roda”, não considerando o passado. Hannah Arendt destaca que o preconceito é oriundo de uma falta de reflexão sobre o que se passou. Contentamo-nos com os juízos de outrora e repetimo-los na atualidade. A experiência é, pois, impedida; daí que somos, de fato, pobres em experiência, em razão de nosso preconceito. Preconceito esse que não só tem sido repassado como também consiste em uma forma de barbárie. A cultura não é isenta de barbárie, tal como sua transmissão não o é (BENJAMIN, 1994). Educar, nesse sentido, é uma luta contra a barbárie, luta contra o preconceito, luta absolutamente necessária. Por meio dela, acreditamos, com A4 e com outros tantos alunos surdos, que “é possível não desistir”!

## 5 Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. Preconceito. In: **Temas básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1956. p. 172-183.
- ALLPORT, Gordon Willard. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: EUDEBA, 1962.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SZYMANSKI, Heloisa. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 89-100. (Série Pesquisa, 4)
- ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: Revinter Ltda., 2000.
- AMARAL, Lúcia Assumpção. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995. (Encontros com a Psicologia)
- ANDRADE, Alline; ALENCAR, Heloisa. Vozes e silêncios: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. **Boletim de Psicologia**, vol.58, n.128. p. 55-72, 2008.
- ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê?. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas**. Petrópolis (RJ): DP et Alli Editora, 2008a. p. 52-62.
- \_\_\_\_\_. *¿Qué es la “aporofobia”?* Un análisis conceptual sobre prejuicios, estereotipos y discriminación hacia los pobres. **Agenda Social**, v.2, n.3. p. 117-139, 2008b.
- \_\_\_\_\_. **Tolerar é pouco?** Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância. 2006. 315p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque**. 2011. 255p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Educação de surdos e preconceito**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2012a.
- \_\_\_\_\_. **Educação de surdos pelos próprios surdos: uma questão de direitos**. 1.ed. Curitiba: CRV, 2012b.
- \_\_\_\_\_. Reflexões desta história para outras vidas possíveis. In: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; SANTOS, Rosani Suzin. **Ser Surda: História de uma Vida para Muitas Vidas**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 39-74.

- ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; SANTOS, Rosani Suzin. **Ser Surda: História de uma Vida para Muitas Vidas**. Curitiba: Juruá, 2013.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- \_\_\_\_\_. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- \_\_\_\_\_. **A promessa da política**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. (Debates; 64)
- \_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BAIBICH, Tânia Maria. Os Flintstones e o preconceito na escola. **Educar**, n. 19, p. 111-129, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. (VOLOSHINOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. (Linguagem e Cultura; 3)
- \_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1998. (Linguagem e Cultura; 18)
- BARBIER, René. **L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines**, 2001. Não paginado. Disponível em: <<http://www.barbier-rd.nom.fr/ATintro.PDF>>. Acesso em: 13 ago. 2013.
- BARBOSA, Priscilla Mayara Estrela. **Qualidade de vida de crianças surdas pré-linguais**. 2012. 76p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2012.
- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHOLO, Roberto. Alteridade e preconceito. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto (Org.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 41-49.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.I)
- \_\_\_\_\_. **Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas; v.II)
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia. **Absurdo ou lógica? A produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, 2000.



- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação, 12)
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol.2, n.1 (3). p. 68-80, jan.-jul. 2005.
- BORGES, Cláudia Furtado; LOPES, Renata Ferrarez Fernandes; LOPES, Ederaldo José. Estudo das habilidades de memória e raciocínio simbólico e não simbólico de crianças e adolescentes surdas por meio da bateria padrão do *Universal Nonverbal Intelligence Test*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.16, n.1. p. 83-94, jan.-abr. 2010.
- BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto; D'ADESKY, Jacques. **Racismo, Preconceito e Intolerância**. São Paulo: Atual, 2002. (Espaço & Debate)
- BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (Org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009. p. 15-46.
- BOTELHO, Paula. **A leitura, a escrita e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias**. 1998. 484p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- \_\_\_\_\_. Surdos oralizados e identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, 2v. p. 149-164.
- BRASIL, **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- BRASIL, **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- BRASIL, **Lei n.º 12.303**, de 02 de agosto de 2010. Dispõe sobre a obrigatoriedade de realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12303.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2014.
- BRASIL, **Lei n.º 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.



- CAMPOS, Penélope Machado Ximenes. **Deficiência e preconceito: a visão do deficiente**. 2008. 82p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação aos surdos: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, p. 99-116. 2000.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina. **Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**, volume 2: Sinais de I a Z. 2.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Inep: CNPq: Capes: Obeduc, 2012.
- CARVALHO, Altieri Araujo. Surdez e implicações cognitivas sob o ponto de vista sociocientífico. **Revista Educação**, v.2, p. 84-96. 2010.
- CASTELO, Luis; MÁRSICO, Claudia. **Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de. **Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues**. 2012. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 18.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- COELHO, Luciana Lopes; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá: os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. In: **Reunião Anual da ANPED**, 35, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em: <35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-2510\_int.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.
- COHEN, Peter. **Arquitetura da destruição**. Suécia: SVT Drama, 1989. 1 DVD (119min).
- CORTELLA, Mario Sergio; FERRAZ, Janete Leão. **Escola e preconceito: docência, discência e decência**. São Paulo: Ática, 2012. (Educação em ação)
- CROCHÍK, José Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Educação Especial em debate**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia, 2008a. p. 13-22.
- \_\_\_\_\_. O conceito de preconceito e a perspectiva da teoria crítica. In: PATTO, Maria Helena Souza; MELLO, Sylvia Lesser de; SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; CROCHÍK, José Leon (Org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008b. p. 69-101.
- \_\_\_\_\_. Preconceito e Inclusão. **WebMosaica: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, vol.3, n.1. p. 32-42, jan.-jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995. (Série Encontros com a Psicologia)

- CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.15, n.1. p. 65-80, jan.-abr. 2009.
- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Papirus Educação)
- DE PAULA, Liana Salmeron Botelho. Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.15, n.3. p. 407-416, set.-dez. 2009.
- DINIZ, Heloíse Gripp. **A História da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.
- DORNELES, Beatriz Vargas, et al. O que pensam as crianças ouvintes a respeito da inclusão de crianças surdas no ensino regular: um estudo comparativo com crianças brasileiras de uma escola pública e uma escola privada. **Revista Educação Especial**, vol.23, n.37. p. 167-180, maio-ago. 2010.
- DORTIER, Jean-François. **Dicionário de Ciências Humanas**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24. p. 213-225, Editora UFPR. 2004.
- FALQUET, Jules-France. Lesbianismo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 122-128.
- FARIA, Evangelina Maria Brito de, et al. Língua de Sinais: um instrumento viabilizador do desenvolvimento cognitivo e interacional do surdo. In: DORZIAT, Ana (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- FAVORITO, Wilma. **“O difícil são as palavras”**: representações de/sobre estabelecidos e *outsiders* na escolarização de surdos jovens e adultos. 2006. 256p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- FELIPE, Tanya Amara. Por uma proposta de educação bilíngue. In: STROBEL, Karin Lilian; DIAS, Sylvania Maia. **Surdez: abordagem geral**. Rio de Janeiro: FENEIS, 1995. p. 58-63.
- FERNANDES, Eulalia. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. 213p. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

- FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, vol.22, n.34, p. 225-236, maio-ago. 2009.
- FERRAZ, Ricardo. **Visão e Revisão, Conceito e Preconceito** (coletânea de cartuns 1981-2001). 3. ed. Espírito Santo: Ed. do Autor, 2006. p. 25.
- FIGUEIRA, Emilio. **Caminhando em silêncio: uma introdução à Trajetória das Pessoas com Deficiência na História do Brasil**. São Paulo: Giz Editora, 2008.
- FIPE. **Relatório analítico final: projeto de estudo sobre ações discriminatórias no âmbito escolar, organizadas de acordo com áreas temáticas, a saber, étnico-racial, gênero, geracional, territorial, necessidades especiais, socioeconômica e orientação sexual**. São Paulo: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/relatoriofinal.pdf> Acesso em: 20 nov. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 21-39, jul. 2002.
- \_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007a. p. 26-38. (Questões da nossa época; 107)
- \_\_\_\_\_. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4.ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007b. p. 141-159. (Pesquisa; 32)
- FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. In: BRAUNSTEIN, Néstor. **A Medio Siglo de El Malestar En La Cultura de Sigmund Freud**. 4.ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1986, p. 22-116.
- FRIEDLANDER, Henry. **The Origins of Nazi genocide: from euthanasia to the final solution**. North Carolina: The University of North Carolina Press, 1995.
- FURTADO, Rita Simone Silveira. **Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade**. 2012. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 11-28.
- GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 14)
- GODINHO, Eloysis. **Surdez e significado social**. São Paulo: Cortez, 1982.
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília

Rafael de **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p.29-49.

- \_\_\_\_\_. **Linguagem, surdez e educação**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.
- GREENE, Judith. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss, Objetiva, [2009]. 1 CD-ROM.
- JAHODA, Marie. Preconceito (*prejudice*). In: SILVA, Benedicto (Coord.). **Dicionário de Ciências Sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1987. p. 962-963.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.
- JARDIM, Eduardo. **Hannah Arendt**: pensadora da crise e de um novo início. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- JODELET, Denise. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 55-67.
- JOKINEN, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009a, 1v. p. 105-127.
- KARNOPP, Lodenir Becker; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; KLEIN, Madalena. Produzir e consumir: negociações da cultura surda no cenário contemporâneo. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 34, 2011, Natal. Disponível em: <34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-830%20int.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.
- KELMAN, Celeste Azulay. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. In: **Revista Espaço**, n.33, p. 33-41, 2010.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-69.
- KRAMER, Sonia. Linguagem, cultura e alteridade: Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. **Enraonar**, n.31, p.149-159, 2000.

- \_\_\_\_\_. Linguagem e tradução: um diálogo com Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4.ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 177-191. (Pesquisa; 32)
- \_\_\_\_\_. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p. 497-515, maio-ago. 2004.
- \_\_\_\_\_. Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, maio 1995, n.93, p.66-71.
- KUCHENBECKER, Liège Gemelli; THOMA, Adriana da Silva. Examinar, enquadrar, examinar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos *down* em uma escola de surdos. **Revista Educação Especial**, vol.24, n.41. p. 347-362, set.-dez. 2011.
- KYLE, Jim. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009a, 1v. p. 15-26.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços inclusivos. **Cadernos de Educação**, n.36, p.133-153, maio-ago. 2010.
- LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992. (Horizontes Pedagógicos)
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LIFTON, Robert Jay. **Nazi doctors: medical killing and the psychology of genocide**. New York: Basic Books, 2000.
- LOCKE, Jean. **Carta sobre a tolerância**. São Paulo: Hedra, 2010.
- LODI, Ana Claudia Balieiro; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 33-50.
- LOPES, Mara Aparecida de Castilho; LEITE, Lúcia Pereira. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.17, n.2. p. 305-320, maio-ago. 2011.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Temas & Educação; 5)
- LOPES, Maura Corcini; GUEDES, Betina Silva. A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 31, 2008, Caxambu. Disponível em: <31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4776--Int.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.
- LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliane da Costa. Inclusão de alunos surdos na escola regular: aspectos linguísticos e pedagógicos. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 32, 2009, Caxambu. Disponível em:



<32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5731--Int.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.

- LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 33-49.
- MACHADO, Carolina de Paula. **A designação da palavra preconceito em dicionários atuais**. 2007. 134p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EdUEL, 2003. p. 11-25.
- \_\_\_\_\_. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em Educação. **Revista Percursos**, v.4, n.2. p. 149-171. 2012.
- MCCLEARY, Leland. O orgulho de ser surdo. In: **I Encontro Paulista entre Intérpretes e Surdos**. São Paulo: FENEIS-SP, 2003.
- MELO, Fábio de. **Tempo de Esperas: o itinerário de um florescer humano**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- MELO, Heloisa Helena Vallim de. **Constituição do ethos da pessoa surda: uma análise linguística de piadas**. 2010. 115p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Franca, Franca, 2010.
- MEERTENS, Roel; PETTIGREW, Thomas F. Será o racismo sutil mesmo racismo?. In: VALA, Jorge (Org.). **Novos Racismos: perspectivas comparativas**. Oeiras: Celta Editora, 1999. p. 11-29.
- MILL, Stuart. **Sobre a liberdade**. São Paulo: Hedra, 2010.
- MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**, v.2. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- NASCIMENTO, Maria das Graças de Arruda; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da; ANTUNES, Ana Luísa. O trabalho docente na contemporaneidade: a educação de surdos como desafio. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6589--Int.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.
- OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico)
- OLIVEIRA, Paula Helouise de. **Metáfora conceptual e Libras: uma abordagem cognitiva da surdez**. 2011. 146p. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.
- OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.10, n.3. p. 287-308. 2004.

- PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1988.
- PAGURA, Reynaldo. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **Delta**, v.19, n.spe, p. 209-236, 2003.
- PATTO, Maria Helena Souza. Vida cotidiana e preconceito. In: PATTO, Maria Helena Souza; MELLO, Sylvia Lesser de; SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; CROCHÍK, José Leon (Org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 9-25.
- PEREGRINO, Giselly dos Santos. **A educação pela infância em Manoel de Barros**. 2010. 111p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- PEREIRA, Osmar Roberto. **Nascidos no silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação**. 2012. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- \_\_\_\_\_. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-200.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de; MASSUTTI, Mara. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2007, p. 238-266. (Série Pesquisas)
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991. (Biblioteca básica de ciências sociais. Série 2. Textos; v.7)
- QUEIROZ, Renato da Silva. **Não vi e não gostei: o fenômeno do preconceito**. São Paulo: Moderna, 1995. (Qual é o grilo?)
- QUINTANA, Mario. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. (Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira)
- REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear: normalização e resistência surda**. Curitiba: CRV, 2012.
- RIBETTO, Anelice Astrid. **Das diferenças e outros demônios... O realismo mágico da alteridade na educação**. 2006. 121p. Dissertação (Mestrado em



Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

\_\_\_\_\_. **Experimentar a pesquisa em educação e ensaiar a sua escrita**. 2009. 131p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo?**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 124)

ROCHA, Solange Maria da. **Memória e História: a indagação de Esmeralda**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010. (Coleção Caderno Acadêmico; 1)

\_\_\_\_\_. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2.ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Diferença linguística e cultural na perspectiva da inclusão: padrões interacionais e aprendizagem na sala de aula de surdos. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 33, 2010, Caxambu. Disponível em: <33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6187--Int.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.

ROSE, Arnold. A Origem dos Preconceitos. In: **Raça e Ciência II**. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 161-194. (Coleção Debates)

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANCHES, Carlos. **La increíble y triste historia de la sordera**. Venezuela, 1990.

SANDER, Ricardo. Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al. (Org.). **Letramento e minorias**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 129-135.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Adriana Dantas Wanderley dos. Fatores influenciadores da permanência ou ausência de surdos usuários da língua de sinais nas escolas regulares. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 35, 2012, Porto de Galinhas. Disponível em: <35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT15%20Trabalhos/GT15-1531\_int.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2013.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; MASSI, Giselle. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.18, n.1. p. 17-32, jan.-mar. 2012.

SCHULTZE-NAUMBURG, Paul. **Kunst und Rasse**. Berlim: JF, 1938.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. **Revista Estudos de Psicologia**, vol. 20, n.2. p. 5-13, maio-ago. 2003.

- SILVA, Divino José da. Educação, Preconceito e Formação de Professores. In: SILVA, Divino José da; LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra (Org.). **Valores, preconceitos e práticas educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 125-141.
- SKLIAR, Carlos (Org.). Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.
- \_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 75-110. (Cadernos de Autoria)
- SOARES, Natalício. **Nossos bosques têm mais vida: notas sobre o preconceito e a desagregação social no Brasil**. 3.ed. Curitiba: Ed. Gráfica e Editora Cruz de Malta Ltda., 1982.
- SOUZA, Regina Maria de. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al. (Org.). **Letramento e minorias**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 136-143.
- \_\_\_\_\_. Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009. p. 17-48. (Coleção pontos e contrapontos)
- STOKOE, William. **Sign Language Structure**. Silver Printing: Linstok Press, 1960.
- STRNADOVÁ, Vera. **Como é ser surdo**. Petrópolis: Babel Editora, 2000.
- STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- STUMPF, Marianne Rossi. Transcrições de língua de sinais brasileira em *SignWriting*. In: LODI, Ana Claudia Balieiro, et al. (Org.). **Letramento e minorias**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 62-70.
- SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: \_\_\_\_\_. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-64. (Série Pesquisa, 4)
- SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Perspectivas para a análise de entrevistas. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 65-88. (Série Pesquisa, 4)
- TUNES, Elizabeth. Preconceito, inclusão e deficiência – o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto (Org.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 51-56.

- VALIANTE, Juliana Brazolin Gomes. **Língua Brasileira de Sinais**: reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos. 2009. 90p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- VELHO, Gilberto. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social. In: **Desvio e Divergência**: uma crítica da patologia social. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979. p. 11-28. (Antropologia Social)
- VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Mattos da Costa. **Os surdos, os ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EdUFES, 2010.
- VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**: a propósito da morte de Jean Calas. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Clássicos)
- VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2004. (Coleção Cultura e Diversidade)
- WORLD FEDERATION OF THE DEAF. **Human Rights**. Disponível em: <<http://wfdeaf.org/human-rights>>. Acesso em: 06 ago. 2013.
- WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.
- WYATT, Rupert. **Planeta dos Macacos – a Origem**. Estados Unidos da América: 20th Century Fox, 2011. 1 DVD (105min).
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

## Apêndice

### A. Roteiro de entrevista com alunos surdos

#### Surdez

- 1) Como você se sente como surdo? O que significa ser surdo para você?
- 2) Há dificuldades em ser surdo? Se sim quais? Há vantagens? Se sim quais?
- 3) Você acha que ouvir é importante? Para você, quais seriam as vantagens de não ser surdo? E quais seriam as desvantagens?
- 4) Seus pais são surdos? Eles sabem Libras? Como se relaciona e se comunica com eles?
- 5) Você tem filhos? Se sim, ele(s) é/são surdo(s)? Ele(s) sabe(m) Libras? Como se relaciona com ele(s)? Quando esperava por seu(s) filho(s), como o(s) desejava? Surdo(s)? Não surdo(s)? Por quê?
- 6) Se não tem filhos, mas os deseja, como espera que eles sejam? Surdos? Não surdos?

#### Surdez e escola

- 7) Em qual/quais escola(s) você já estudou? Quem a(s) escolheu?
- 8) Na(s) escola(s) onde estudou, havia alunos não surdos? Se sim, como era ser surdo em uma turma com não surdos?
- 9) Na(s) escola(s) onde estudou, havia surdos? Se sim, como era seu relacionamento com eles?
- 10) Como era o relacionamento entre você e seus professores não surdos?
- 11) Havia professores surdos nessa(s) escola(s)? Se sim, como era seu relacionamento com eles?
- 12) Você prefere estudar entre não surdos ou só com surdos?
- 13) Você já foi obrigado a falar o português oral na(s) escola(s) onde estudou? O que pensa sobre surdos oralizados?
- 14) Na(s) escola(s) onde estudou, já tentaram convencê-lo a usar aparelho auditivo? O que pensa sobre ele? Tem vontade de usar, já usou ou usa? Já pensou em fazer implante coclear?
- 15) Na escola, você já sofreu algum preconceito? Já sofreu preconceito por ser surdo? Dê um exemplo.
- 16) Se já sofreu preconceito, como reagiu? Como se sentiu? O que aconteceu depois?
- 17) Você já sofreu preconceito por usar Libras? Dê um exemplo.
- 18) Geralmente, como pessoas não surdas reagem quando você sinaliza? Alguém já riu, ficou curioso, tentou comunicar-se com você, demonstrou sentir pena ou o desprezou? Dê um exemplo.
- 19) Na escola, de quem você mais ficava perto? Surdos? Não surdos?
- 20) No recreio, com quem você mais ficava? Surdos? Ouvintes?
- 21) Você já sofreu alguma agressão na escola? Se sim, dê um exemplo. Como reagiu? Como se sentiu? O que aconteceu depois?
- 22) Na escola, você teve dificuldades por ser surdo? Dificuldades de

aprendizagem, de comunicação ou de relacionamento com professores ou alunos? Já o agrediram ou zombaram de você devido à surdez?

#### **Escola de surdos**

- 23) Por que você estuda no INES? Como é estudar entre surdos?
- 24) Como é o relacionamento com outros surdos no INES? Como se sente entre surdos?
- 25) Como os professores do INES se relacionam com você?
- 26) No INES, você já sofreu ou sofre algum preconceito? Por parte de quem? Dê um exemplo.
- 27) O que você faz/fez quando sofre/sofreu preconceito? Como fica/ficou depois? O problema é/foi resolvido?
- 28) No INES, você sabe de algum programa ou atividade de combate ao preconceito? Há algum específico sobre preconceito contra surdos?
- 29) Você sente que existe mais preconceito no INES ou na(s) outra(s) escola(s) onde estudou? Onde você se sente mais acolhido e respeitado?

#### **Surdez no além-muros escolares**

- 30) Você participa de algum movimento surdo? Se sim, qual é o seu papel nele? O que acredita que ele pode fazer para melhorar a vida dos surdos?
- 31) De modo geral, como você avalia a situação do surdo atualmente? Você percebe que as pessoas respeitam mais os surdos hoje que antigamente? Dê um exemplo.
- 32) Você já foi vítima de algum preconceito fora da escola? Como reagiu? Geralmente, como se sente depois?
- 33) O que acha que deveria ser feito com quem tem qualquer preconceito? E com quem tem preconceito contra surdos?

### **B. Roteiro de entrevista com professores de surdos adultos**

#### **Formação e docência**

- 1) Antes de ingressar no INES, você teve contato com surdos? Se sim, como se relacionava com eles? Como se comunicava com eles? Sabia língua de sinais? Se não, como os imaginava?
- 2) Por que você prestou concurso público para o INES? Tinha algum interesse pela surdez? Tinha noções de como seria o trabalho com surdos?
- 3) Na faculdade, teve alguma disciplina relacionada à surdez? Fez algum curso sobre educação de surdos? Sua formação acadêmica contribuiu para sua prática com alunos surdos? Se sim, como?
- 4) Você teve dificuldades quando começou a lecionar surdos? Se sim, quais? E, hoje, há dificuldades? Se sim, quais?
- 5) Você utiliza alguma estratégia específica para que seus alunos aprendam sua disciplina? Se sim, quais? Como aprendeu ou desenvolveu tais estratégias?

#### **Alunos surdos e não surdos**

- 6) Como você descreveria um aluno surdo para um professor que nunca teve um?
- 7) Na sua opinião, qual é a escola mais adequada para surdos? O que você acha das escolas bilíngues? O que você acha das escolas chamadas inclusivas?
- 8) Sua aula para alunos não surdos, caso os tenha/tivesse, é/seria diferenciada, se comparada à aula que ministra para surdos? Qual é/seria a principal diferença?

- 9) O que você acha de surdos e não surdos em uma mesma turma? Você vê vantagens? Se sim, quais? Vê desvantagens? Se sim, quais? A que deve isso?
- 10) Você já viu algum aluno surdo sofrer preconceito? Como foi? O que você fez? O que acha que poderia ter feito? No que resultou?
- 11) O que pensa sobre os surdos oralizados? Como é o desempenho deles em sua disciplina? Se você tivesse que comparar o desempenho de um surdo oralizado e de um sinalizador, o que teria a dizer?
- 12) Para você, como o surdo deve comunicar-se no dia a dia? Português oral? Libras? Há vantagens? Se sim, quais? Há desvantagens? Se sim, quais?
- 13) Considerando suas turmas de surdos, descreva um aluno “inteligente” e um “fraco”. Quais são as características de cada um? Há dificuldades? Se sim, quais? Há interação entre esses diferentes perfis? Como isso se dá?

#### **Preconceito(s)**

- 14) O que já ouviu sobre os surdos? Quem, geralmente, faz esse tipo de afirmação? A que deve isso?
- 15) O que você já ouviu sobre o fato de trabalhar com surdos? Quem, geralmente, faz esse tipo de afirmação? A que deve isso?
- 16) Para você, o que é preconceito? Você se acha uma pessoa com preconceitos? Se sim, que tipo de preconceito? E contra o surdo, você acha que tem preconceito?
- 17) Você acha que os surdos têm preconceitos entre si? Se sim, quais? A que deve isso? Acha que eles têm preconceitos contra não-surdos? Se sim, de que tipo? A que deve isso?
- 18) Você já conheceu alguma aluna surda que engravidou ou aluno surdo que ia ser pai? Quais expectativas você percebeu que o casal criou acerca do bebê?
- 19) Quais expectativas que você criou em relação ao bebê? Depois, você ficou curioso ou chegou a perguntar se o recém-nascido era surdo ou não? O que esperava receber como resposta? Fazia diferença para você a resposta?
- 20) Se você tivesse um filho hoje e descobrisse que ele é surdo, como se sentiria? O que iria pensar ou planejar da vida futura dele? Incentivaria o uso de qual língua? Você acha que o matricularia em que tipo de escola?
- 21) Você acha que a medicina precisa avançar a ponto de ser possível detectar a surdez nos fetos, impedindo o nascimento de crianças surdas?
- 22) O que você acha dos surdos negros? Em caso de preconceito, o que você acha que prevalece?
- 23) O que você acha dos surdos gays e das surdas lésbicas? Em caso de preconceito, o que você acha que prevalece?
- 24) Você já viu algum surdo sofrer preconceito fora da escola? Dê um exemplo. Acha que ele sofre preconceito exclusivamente por ser surdo?
- 25) O que você acha que deveria ser feito para minimizar ou pôr um fim ao preconceito contra surdos?
- 26) Você sente pena de alguns surdos? A que atribui esse sentimento?
- 27) Você acha que os surdos têm maiores dificuldades na vida que os ouvintes?
- 28) O que você acha dos surdos que pedem esmolas em transportes públicos ou nas ruas?
- 29) Você já viu algum? O que sentiu? Você acha que, hoje, existem mais benefícios e oportunidades para os surdos? Se sim, quais? A discussão sobre acessibilidade e inclusão social tem modificado esse quadro?



30) Vou mostrar dez palavras e gostaria que você escolhesse duas para definir e comentar a surdez: *deficiência, diferença, estigma, castigo, piedade, língua, audição, fardo, vítima e especial*. (Dez cartas são apresentadas ao entrevistado; em cada uma, há uma palavra)

31) Agora, escolha duas palavras que você acha que não têm relação alguma com a surdez.

### C. Roteiro de entrevista com professores na EJA

#### Formação e docência

1) Você já teve contato com surdos? Se sim, como se relacionava com eles? Como se comunicava com eles? Sabe língua de sinais?

2) Na faculdade, teve alguma disciplina relacionada à surdez? Fez algum curso sobre educação de surdos? Sua formação acadêmica contribuiu para sua prática com alunos surdos? Se sim, como?

3) Como você acha que seja lecionar surdos? Se tivesse que lecionar, acha que teria dificuldades? Se sim, quais? A que deve isso?

4) Você utilizaria alguma estratégia específica para que alunos surdos aprendessem sua disciplina? Se sim, quais? Como aprendeu/aprenderia ou desenvolveu/desenvolveria tais estratégias?

#### Alunos surdos e não surdos

5) Como você pensa que seja um aluno surdo?

6) Na sua opinião, qual é a escola mais adequada para surdos? O que você acha das escolas bilíngues? O que você acha das escolas chamadas inclusivas?

7) Como seria sua aula para alunos surdos, caso os tivesse? Seria diferenciada, se comparada à aula que ministra hoje? Qual seria a principal diferença?

8) O que você acha de surdos e não surdos em uma mesma turma? Você vê vantagens? Se sim, quais? Vê desvantagens? Se sim, quais? A que deve isso?

9) Você já viu algum aluno surdo, mesmo que não fosse professor dele, sofrer preconceito? Como foi? O que você fez? O que acha que poderia ter feito? No que resultou?

10) O que pensa sobre os surdos que falam o português oral? Como acha que seria o desempenho deles em sua disciplina? Acha que o desempenho deles seria diferente se falassem em língua de sinais?

11) Para você, como o surdo deve comunicar-se no dia a dia? Português oral? Libras? Há vantagens em uma delas? Se sim, quais? Há desvantagens? Se sim, quais?

12) Considerando suas turmas, descreva um aluno “inteligente” e um “fraco”. Quais são as características de cada um? Há interação entre esses diferentes perfis? Como isso se dá? Que perfil você acha que o surdo tem?

#### Preconceito(s)

13) O que já ouviu sobre os surdos? Quem, geralmente, faz esse tipo de afirmação? A que deve isso?

14) Você já conheceu algum professor que trabalhasse com surdos? Se sim, o que ele dizia sobre os alunos surdos? A que deve isso?

15) Para você, o que é preconceito? Você se acha uma pessoa com preconceitos? Se sim, que tipo de preconceito? E contra o surdo, você acha que tem preconceito?

16) Você acha que os surdos têm preconceitos entre si? Se sim, quais? A que



deve isso? Acha que eles têm preconceitos contra não-surdos? Se sim, de que tipo? A que deve isso?

17) Você já conheceu alguma surda que engravidou ou surdo que ia ser pai? Quais expectativas você percebeu que o casal criou acerca do bebê?

18) Quais expectativas que você criou/criaria em relação ao bebê? Depois, você ficou/ficaria curioso ou chegou/chegaria a perguntar se o recém-nascido era surdo ou ouvinte? O que esperou/esperaria receber como resposta? Faria diferença para você a resposta?

19) Se você tivesse um filho hoje e descobrisse que ele é surdo, como se sentiria? O que iria pensar ou planejar da vida futura dele? Incentivaria o uso de qual língua? Você acha que o matricularia em que tipo de escola?

20) Você acha que a medicina precisa avançar a ponto de ser possível detectar a surdez nos fetos, impedindo o nascimento de crianças surdas?

21) O que você acha dos surdos negros? Em caso de preconceito, o que você acha que prevalece?

22) O que você acha dos surdos gays e das surdas lésbicas? Em caso de preconceito, o que você acha que prevalece?

23) Você já viu algum surdo sofrer preconceito fora da escola? Dê um exemplo. Acha que ele sofre preconceito exclusivamente por ser surdo?

24) O que você acha que deveria ser feito para minimizar ou pôr um fim ao preconceito contra surdos?

25) Você sente pena de alguns surdos? A que atribui esse sentimento?

26) Você acha que os surdos têm maiores dificuldades na vida que os ouvintes?

27) O que você acha dos surdos que pedem esmolas em transportes públicos ou nas ruas?

28) Você já viu algum? O que sentiu? Você acha que, hoje, existem mais benefícios e oportunidades para os surdos? Se sim, quais? A discussão sobre acessibilidade e inclusão social tem modificado esse quadro?

29) Vou mostrar dez palavras e gostaria que você escolhesse duas para definir e comentar a surdez: *deficiência, diferença, estigma, castigo, piedade, língua, audição, fardo, vítima e especial* (Dez cartas são apresentadas ao entrevistado; em cada uma, há uma palavra).

30) Agora, escolha duas palavras que você acha que não têm relação alguma com a surdez.

## D. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO  
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC  
RIO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa:**

“Compreender o preconceito contra os surdos: escavando juízos passados para pensar”  
(*título provisório*)

**Pesquisadores:**

Doutoranda: Giselly dos Santos Peregrino | gisellyperegrino@globo.com  
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Andrade | marcelo-andrade@puc-rio.br  
Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Wilma Favorito | wilmafavorito@uol.com.br

**Justificativas:**

A pesquisa justifica-se diante das dificuldades que as pessoas surdas enfrentam, em razão do preconceito, em uma sociedade cuja maioria não é surda, principalmente no contexto escolar.

**Objetivos:**

O objetivo geral da pesquisa é compreender o preconceito contra/entre alunos surdos. Os objetivos específicos são: (a) conceituar o preconceito; (b) identificar, nos enunciados de professores, expressões de preconceito contra alunos surdos; (c) analisar como o aluno surdo percebe(-se) e avalia(-se) (n)esse processo; (d) contribuir para uma educação contra o preconceito ao sujeito surdo.

**Metodologia:**

Entrevistas, por meio de audiogravação e/ou videogravação.

Eu, \_\_\_\_\_, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Declaro estar ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a videogravação e/ou audiogravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

\_\_\_\_\_  
Giselly dos Santos Peregrino

\_\_\_\_\_  
[Assinatura do voluntário]

Nome completo: \_\_\_\_\_

Identificação (RG): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_ Tel.: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

# Anexos

## A. Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC – Rio

### PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2013-25)

A Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

#### Identificação:

**Título:** “Compreender o preconceito contra os surdos: escavando juízos passados para pensar”  
(Departamento de Educação da PUC-Rio).

**Autora:** Giselly dos Santos Peregrino (Doutorando do Departamento de Educação da PUC-Rio).


**Professor orientador:** Marcelo Andrade (Departamento de Educação da PUC-Rio).

**Professora coorientadora:** Wilma Favorito

**Apresentação:** Trata-se de um projeto de pesquisa qualitativa que parte da suposição “que juízos passados acerca dos surdos continuam sendo rebatidos, sem reelaboração, no presente, malgrado o avanço da discussão sobre as diferenças no campo educacional, nas ciências humanas e sociais”. Pretende entrevistar educandos jovens e adultos surdos e professores no Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES e professores que não têm alunos surdos que atuam na Educação de Jovens e Adultos, EJA na rede pública de ensino. As entrevistas serão registradas em videogravação e ou áudio-gravação.

**Aspectos éticos:** O projeto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Chama-se atenção que caso os jovens educandos a serem entrevistados, sejam menores de dezoito anos, o consentimento deve ser acordado e firmado pelo jovem e seu responsável. Além disso, é importante anexar ao trabalho final da pesquisa as autorizações para sua realização, das entidades envolvidas.

**Parecer:** Considerando os elementos expostos somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

  
Prof. José Ricardo Bergmann  
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 16 de agosto de 2013

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900,  
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132  
E-mail: vrac@puc-rio.br

## B. Autorização da instituição de surdos



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

### DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que GISELLY DOS SANTOS PEREGRINO vem desenvolvendo sua pesquisa de doutorado intitulada, por ora, "Compreender o preconceito contra surdos: escavando juízos para pensar" nesta Instituição, tendo sua autorização, em outubro de 2013, para entrada em campo com o objetivo de observar e entrevistar alunos surdos adultos e seus professores.

Atenciosamente,

Nadia Maria Postigo Silva  
Chefe da Divisão de Estudos e Pesquisas  
Matricula: 0262481

### C. Alfabeto manual



61



62

<sup>61</sup> Trata-se do alfabeto manual ou datilologia, produzido por diferentes configurações de mãos que representam as letras do alfabeto. Serve para soletrar nomes de pessoas, lugares e outras palavras que ainda não tenham sinais específicos. Disponível em: <<http://escritadesinais.wordpress.com/2010/09/07/alfabeto-manual-ou-datilologia>>. Acesso em 15 ago. 2014.

<sup>62</sup> Trata-se da escrita de sinais, diferente do alfabeto manual. É a datilologia traduzida para *SignWriting*. Disponível em: <<http://escritadesinais.wordpress.com/2010/09/07/alfabeto-manual-ou-datilologia>>. Acesso em 15 ago. 2014.