

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.”⁴⁰

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.

⁴⁰ QUINTANA, 2005, p. 250.

2.1. Perfil dos alunos surdos

Aluno surdo	Sexo	Idade	Surdez congênita	Ano escolar	Tempo no INES	Trabalho
A ₁	F	24	Não	7º ano	2 anos	Sim
A ₂	F	32	Não	7º ano	1 ano	Sim
A ₃	F	24	Não	1ª série	13 anos	Não
A ₄	M	24	Sim	2ª série	7 anos	Sim
A ₅	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: A₁ revela que se tornou surda aos 11 meses de idade, em razão do uso equivocado de um medicamento; A₂ afirma que se tornou surda aos seis meses de idade e A₃, aos 11 meses de idade – ambas em consequência da meningite. Já A₄ e A₅ têm surdez congênita. A₄, de causa não informada ou conhecida; A₅ 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. A₁ e A₂ 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/português⁴¹. 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.

A₁, A₂ e A₅ 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. A₃ 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. A₄ 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.

A₃ é a única a não trabalhar no ano em que ocorreram as entrevistas. Os demais atuavam como: A₁ e A₄ – auxiliares administrativos; A₂ – auxiliar (não especificou de quê); A₅ – digitalizador. Considerando-se que A₁ e A₂ cursavam o

⁴¹ 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.

A₂ e A₅ 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.

A₂, A₄ e A₅ 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 A₃, 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 A₂: “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). A₂ 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”. A₂ 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 Tijuca⁴² 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

⁴² 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. (A₂)

No relato de A₂, 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 A₂. 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. (A₅)

Do relato de A₅, 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 labial⁴³, etc. Há uma percepção negativa e assustadora do olhar de estranhamento dos ouvintes em relação aos sujeitos surdos, o que leva A₅ 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. A₅ 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. A₅, 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

⁴³ 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! (A₅)

A₅ 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, A₅ 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. A₅ 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). A₅ 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! (A₃)

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 acostutam com a Libras e nós nos acostumamos com eles. (A₄)

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. A₄ 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 só não serem o suficiente. O trecho final desse relato de A₄ também nos chama a atenção – “eles acostutam 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. A₅ 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? (A₅)

A₅ 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 A₅, 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. (A₅)

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. (A₅)

A₅ 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 confidencia, 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 A₅, 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 A₅, 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]. (A₅)

A₅ 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 A₅ 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. A₅, 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 nazismo⁴⁴, por exemplo;

⁴⁴ 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) desconstroem 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*⁴⁵ 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 manual⁴⁶ (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

⁴⁵ *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).

⁴⁶ 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*⁴⁷ 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

⁴⁷ 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 Fouts. 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. A₁ 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”. A₂ 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. (A₂)

Além da agressão sofrida, é perceptível que A₂ 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, A₂ 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).

A₂ 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. (A₂)

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! (A₁)

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! (A₅)

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” (A₂). 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 A₂ pondera que não são os ouvintes que mais zombam dos sujeitos surdos sinalizadores, mas os surdos oralizados⁴⁸: “os ouvintes mesmo não riem tanto. Quem caçoa mais são os surdos oralizados. Surdos também fazem isso!” (A₂). Apesar de A₂ 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

⁴⁸ 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... (A₃)

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! (A₄)

A₄ 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.

A₁ 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. (A₁)

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 A₁ 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.

A₄ 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” (A₄). 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!”. (A₄)

Após a briga, A₄ 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 A₄ não o foi, embora ambos tenham-se agredido. A “lógica” da escola é parcial.

A₄ 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 A₄ 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. (A₄)

O sujeito surdo desconhece quem é o mudo, também recaindo em preconceito contra este. Para A₄, 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*⁴⁹ e esclarece a inadequação de considerar também

⁴⁹ 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 infância⁵⁰, 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. A₄, 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”. A₅, quando questionado se sua mulher é surda, responde categoricamente: “e muda. Surda mesmo”. Nesse caso, ressaltamos que A₄ e A₅ não foram chamados de “mudos”. Ao contrário, são eles próprios que atribuem a mudez: 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*).

⁵⁰ 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. A₃ 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! (A₃)

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. A₃ 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. A₃ 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 cirurgia⁵¹, 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)

A₃ 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”⁵², 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”⁵³. 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

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

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

⁵³ 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.

A₃ e A₄ 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.

A₄ 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! (A₄)

Mais uma vez, o sujeito surdo tenta construir e interpretar o que o ouvinte pode estar pensando. Para A₄, 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. A₄ 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*⁵⁴ – mostra que o nível de proficiência em Língua

⁵⁴ 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. A₄ 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! (A₄)

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. [...] (A₄)

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 A₄ 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. A₄ denuncia o desprezo que sentiu dos colegas, sentimento que se aloja na pior forma de preconceito: a frieza (CROCHÍK, 2011).

A₅ 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 A₅, 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! (A₅)

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 A₅, 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).

A₅, 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. A₅ 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.

A₃ 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. (A₃)

A₃ 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” (A₁).

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. (A₂)

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! (A₃)

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. (A₄)

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. A₂ 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. A₃ denuncia que professores não sabiam lidar com alunos surdos e que ela própria não os compreendia, ainda que se esforçasse. A₄ 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.

A₁ 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?” (A₁). 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”.

A₅ 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! [...] (A₅)

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 A₅, 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 A₅ 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 A₅, 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”.

A₂ 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. (A₂)

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 A₂ 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. A₁ 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” (A₁). Já A₅ 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. [...] (A₅)

A₅ 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 A₅ 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” (A₂). Outros sujeitos contam histórias semelhantes à de A₂ 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). A₅ 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. [...] (A₅)

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 abordagem⁵⁵. 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).

⁵⁵ 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 A₄, 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” (A₄). 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.” (A₄)

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 A₃:

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. (A₃)

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. A₁ 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! (A₁)

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.

A₃ e A₄ 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. (A₃)

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! (A₄)

A₃ 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. A₄ revela o mesmo incômodo sentido por A₃, 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. (A₂)

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 [...]” (A₂). 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 A₄:

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 “sacanearem”, porque, às vezes, acontece assim, entende? (A₄)

Ocorre um susto ante a constatação de que há outras pessoas que são surdas também. Era a primeira vez que A₄ 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!” (A₄). 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. (A₃)

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 A₂, 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 A₅ 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. [...] (A₅)

Na ótica de A₅, 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 A₃, 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” (A₁). 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). A₃ confirma: “eu me sinto mais, porque estou em um grupo”. Ela e A₁ 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, A₃ 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. (A₃)

É notória a construção identitária apoiada na língua, na perspectiva de A₃. 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. (A₁)

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! (A₂)

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. (A₄)

A fala de A₄ 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 A₄, 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. A₁ 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! (A₁)

Ainda no que tange à desigualdade de condições, A₁ 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.” (A₁)

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. (A₄)

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. (A₅)

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. A₄ argumenta que já tem “uma certa idade” e não pode ficar atrasado nos conteúdos escolares, enquanto A₅ 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” (A₂). 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. (A₄)

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. (A₃)

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. (A₂)

A₂ 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.

A₅ 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. (A₅)

É expressiva, na fala de A₅, 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 A₅ 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. (A₅)

Para A₅, 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 A₅, 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)

A₁, A₂, A₃ e A₄ relatam que nunca perceberam preconceito da parte de professores do CAp/INES, diferentemente de A₅.

Perguntada sobre onde se sente mais acolhida e respeitada, A₁ responde: “no INES, e gosto muito. Estou entre iguais, os outros são surdos como eu. É melhor do que antes, lá fora. Bem melhor!”. A₂ responde: “no INES, foi a primeira vez, muito mais respeito aqui”. Ambas são precisas e rápidas nas respostas. Já A₃ 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 “zoadões” 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 “zoadões”, ofensas... É absurdo, né? (A₃)

Ponderei que A₃ sentia-se mais acolhida na escola particular pelo respeito à sua orientação sexual. Então, questionei: “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”.

A₄ 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. (A₄)

A₁, A₂ e A₃ 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. A₁ 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, A₁ responde: “só com surdos. Porque o contato é melhor, há relação. A gente se entende melhor. Com os ouvintes, não há comunicação nenhuma.” A₂ 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 A₃, 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. (A₃)

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

A₅ 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. (A₅)

Já A₄, 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. (A₄)

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. (A₂)

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]. (A₅)

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”. (A₃)

Na ótica de alguns entrevistados, como A₃, 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. (A₃)

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, ajuda. 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. (A₁)

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. (A₂)

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 A₃, 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. (A₃)

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 A₃, 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 A₅ 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. (A₅)

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, A₁ e A₃, 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, A₁ 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 A₁, 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.

A₃ 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. (A₃)

É interessante observar o tom com que A₃ 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 A₃, 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 A₁, 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 A₃, 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! (A₃)

Há ainda outra questão a refletir: A₃ é mulher e, como afirma que dizem, é bonita. A pergunta “como A₃, 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 A₃ 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)

A₁ e A₃ guardam contra si, na verdade, três lugares sociais “menores” que as colocam como alvo de preconceito: ser mulher, ser surda e ser lésbica. A₅, 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 A₁ e A₃, 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 A₃ 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. (A₃)

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, A₄, 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. (A₄)

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. A₄ pondera que não deve haver julgamentos, mas respeito com o outro, pois “é todo mundo de carne e osso”, as pessoas são “todas iguais”.

A₂, A₄ e A₅ 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.

A₁, 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, A₁ 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.

A₂ 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”.

A₃ 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 A₂ 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! (A₃)

O esclarecimento de A₃ 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.

A₄ 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. (A₄)

Ressalte-se que, no trecho final do relato, A₄, 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.

A₄, 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.

A₅ 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. (A₅)

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! (A₅)

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. E 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. (A₅)

O diálogo pode emergir também em tom de reclamação. A₂, 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.

A₃ 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. (A₃)

Do desabafo de A₃ 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 A₃ 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 A₁ 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. (A₃)

A₃ 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 A₅, 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.

A₁ 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, A₄ 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. (A₄)

A₄ 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. A₄ 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, A₃ mostra uma comunicação razoável com a própria mãe. A₅ 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? (A₅)

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 A₂: “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**. A₁ 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. (A₁)

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. (A₂)

Eu estava junto com A₁, estávamos conversando. E quando eu ia olhar, a A₁ 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 A₁ sempre diz que é para eu ficar calma e ignorar. E A₁, 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 A₁ 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 A₁, 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. (A₃)

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 (estereotipia), 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!” (A₁). A₂ 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, A₃ faz uma crítica a alguns indivíduos surdos da atualidade, considerando que há alguma ignorância por parte deles. Na ótica de A₃, “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]⁵⁶, o Luiz Carlos [Souza]⁵⁷, sempre os procuro para conversar e tirar dúvidas” (A₃).

⁵⁶ 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.

⁵⁷ 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.

A₃ 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! (A₃)

Por outro lado, A₄ 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. (A₄)

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.