

3 Concepções, expressões e percepções de preconceito por professores

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

O capítulo pretende compreender, tendo por base os relatos dos professores, como as concepções de preconceito elaboradas articulam-se com sua manifestação, se eles observam-se preconceituosos, como exprimem preconceitos e de que modo essa expressão vincula-se à percepção do sujeito surdo. O objetivo é capturar, nessas falas, não só os preconceitos, mas os ecos das vozes de outros tantos professores de surdos e outros tantos professores que nunca tiveram alunos surdos. Concordo, pois, com Bakhtin (2011, p. 297):

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições.

Os roteiros (ver Apêndice B e C) para entrevistar professores de surdos e professores na EJA que nunca tiveram surdos como alunos proporcionaram um material produtivo para análise, tendo ao todo, respectivamente, 31 e 30 questionamentos para suscitar reflexões e trocas dialógicas.

Em um primeiro momento, traço o perfil dos professores participantes. Mais uma vez, friso que operei com autodeclarações, isto é, com o que os entrevistados declararam sobre si, confiando naquilo que falaram sem ir atrás de “provas” sobre o mencionado. Depois de traçado o perfil de cada um, analiso suas entrevistas,

⁵⁸ SILVA, 2005, p. 139.

expondo, descrevendo e comentando como compreendem e expressam o preconceito. O capítulo traz estas discussões:

- ✓ concepção e (auto-)observação do preconceito;
- ✓ concepção de surdez;
- ✓ manifestação de preconceito;
- ✓ percepção de preconceitos entre os alunos surdos.

3.1. Perfil dos professores de surdos

Professor de surdos	Sexo	Idade	Graduação	Nível de pós-graduação	Fluência declarada em Libras	Tempo no INES / tempo no magistério
P ₁	F	33	Letras	Especialização	Intermediária	7 anos / 9 anos
P ₂	F	51	Educação Artística	Especialização	Intermediária	20 anos / 25 anos
P ₃	F	28	Letras	Especialização	Intermediária	3 anos / 10 anos
P ₄	M	48	Física	Mestrado	Intermediária	16 anos / 22 anos
P ₅	F	33	Ciências Biológicas	Mestrado	Básica	3 anos / 11 anos

Quadro 4: caracterização dos professores de surdos adultos

Os participantes são, majoritariamente, mulheres e sua faixa etária varia de 28 a 51 anos de idade, havendo por conseguinte três professores mais jovens que o mais velho dos alunos (A₅).

À época das entrevistas, os professores eram efetivos (aprovados em concurso público) do instituto há, pelo menos, três anos e atuavam no magistério, no mínimo, há nove anos. P₁ e P₅ foram as únicas a declararem que ministraram aulas a alunos surdos antes de serem professoras no INES. A primeira, diferente da segunda, ingressou neste já com algum conhecimento sobre a surdez e a língua de sinais, por ter dado aula para uma classe de surdos na rede pública municipal de ensino. P₅ teve um aluno surdo incluído em turma de ouvintes e, nesta, havia o

profissional intérprete de Libras: “em relação ao meu aluno surdo, era o tempo com o uso da intérprete. Ela estava o tempo todo ao lado dele, então, quando eu queria brincar, falar alguma coisa, ela interpretava e era assim que a gente se comunicava”. Ou seja, à época, para a professora, o profissional intérprete bastava para suprir as necessidades do estudante surdo, o que desconstruiu após o ingresso no instituto de surdos: “poderia ter sido mais rico se eu já soubesse Libras. O aluno fazia, eu tinha que olhar pro intérprete, o intérprete falava... a gente perde um pouco”.

Os entrevistados chegaram ao INES por diversos motivos: P₁, por já ter experiência com o alunado surdo e se interessar pela surdez; P₂, por ter sido incentivada por uma professora de um curso de especialização a qual achou que ela “tinha o perfil”; P₃, por ser o INES uma instituição pública; P₄, por ter sido convocado, mesmo não tendo prestado concurso para lá, mas para outra instituição federal de ensino; P₅, por ser o INES um instituto federal e por se interessar pela educação especial.

Todos têm formação em nível superior, cursaram licenciatura e têm, pelo menos, curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo que P₄ é mestre e P₅ era mestranda, ambos com pesquisa relacionada à surdez. Todos os entrevistados afirmaram que, na licenciatura, não tiveram orientação ou disciplinas relacionadas à surdez ou à Libras, à exceção de P₁, que afirmou ter assistido a alguns seminários organizados por uma professora de Linguística e ter cursado disciplina optativa sobre português como L2 (com foco no hispano-falante, não na pessoa surda no entanto). Os entrevistados afirmam, contudo, que, na pós-graduação, tiveram algum preparo, mesmo que indiretamente. Todos assumem que precisaram estudar como ensinar para alunos surdos por conta própria e tiveram dificuldades quando começaram a trabalhar. P₄ é categórico: “antes [do mestrado], tudo era meio intuitivo mesmo”. P₅ confessa que o que a ajudou foi sua experiência anterior com a EJA:

Eu tive muita dificuldade! O que me facilitou um pouco foi o fato de eu sempre ter trabalhado com a EJA. [...] Com a EJA, você já vai mais devagar, você aprende que tem que resumir tudo, tem que facilitar. Eu usei muito as minhas anotações de EJA com eles no INES. Não fiz, não tinha aquelas peculiaridades de ser mais visual, mas os textos eram muito resumidos, eram muito simples para eles entenderem, os exercícios eram mais simples. Isso foi um ponto positivo, mas, mesmo assim, eu senti muita dificuldade, a gente achava... eu sempre achava... eu sempre dava aula e achava que eles estavam entendendo, que estava tudo bem e, na verdade, não estava. Toda vez que você realmente perguntava “e aí? E agora, me

explique você” e não saía, então, na verdade, eles não estavam entendendo. Isso foi muito difícil, mas a gente foi batendo cabeça, batendo... “Fez, deu certo? Beleza!”... “Esse não deu certo, troca! Vamos ver o que deu errado!”... Eu notava que, em uma turma, dava certo e, em outra turma, dava completamente errado, então, assim foi *punk!* (P₅)

Essa fala de P₅ é significativa por diversos motivos, dentre eles, pela autocrítica que faz ao perceber que não estava tudo bem na sala de aula como parecia a princípio, o que a fez partir para a estratégia da testagem: levar adiante o que testou e deu certo com a turma e modificar o que testou e deu errado. E também por trazer à tona, ainda que não em primeiro plano, uma queixa dos alunos surdos já exposta no capítulo anterior: o fato de a informação ou conhecimento chegar a eles sintetizada, diferente, menor. A professora relata que aprendeu isso com a experiência na EJA, quando tinha um tempo mais curto para ministrar o conteúdo de sua disciplina. Tal ratifica a visão preconceituosa que muitos têm em relação ao ensino para estudantes surdos e ao ensino para estudantes jovens e adultos na EJA como inferiores ao ensino para turmas ditas regulares. P₄ endossa essa ideia ao dizer: “você dá aquele conceito e busca ensinar esse conceito de uma forma mais simples, muitas vezes, com um aprofundamento menor do que se estivesse dando aula em uma escola de ouvintes, entendeu?”. O que justifica esse ensinar de forma mais simples ou com um aprofundamento menor? Desde já, constata-se certo preconceito e baixa expectativa em relação à aprendizagem do sujeito surdo, o que, em hipótese alguma, é restrito só a esses profissionais. Suas falas contêm outras tantas vozes concordantes.

Todos os professores relatam que ainda têm dificuldades, apesar da vivência cotidiana com o alunado, mas afirmam que são de outro nível, como conta P₅:

[...] as dificuldades mudam muito, porque você já sabe alguns passos. A gente não conhece o caminho, ou melhor, a gente conhece o caminho, vai dando algumas voltas. Você sabe como é mais ou menos a estrada, mas cada vez é uma coisa nova, é uma dificuldade nova, é um aperto novo, é um erro novo. (P₅)

P₄ fala do problema específico de sua disciplina, Física, que trabalha com conceitos cujos sinais desconhece ou não existem ainda na Libras. Lembra-se ainda de como foi o início no instituto, quando não conhecia bem a L1 dos alunos:

[...] Conversando com uma professora que já se aposentou, eu disse, na sala dos professores: “estava explicando, hoje, energia... eu estava ensinando o conceito de energia para eles” ((faz o sinal de *energia elétrica*)). Aí ela: “ué, mas, assim, não é ‘energia’”. “Não é ‘energia’?”. “Na realidade, assim é ‘energia elétrica’”, quer dizer, isso servia para uma só forma de energia. Como havia, por exemplo, outros tipos de energia: energia atômica, energia cinética, energia potencial... (P₄)

Esse é o caso de outros tantos professores ouvintes dessa e de outras disciplinas curriculares. Veem-se ante a realidade de ter que ensinar na língua que não é sua L1 e que, no entanto, precisam conhecer bem para que o ensino-aprendizagem transcorra sem maiores empecilhos linguísticos. Há algum nível de desconforto nisso, como afirma P₁:

[...] eu tenho uma colega que tem uma cabeça muito boa e a gente estava discutindo sobre carga horária e ela falou: “até isso precisa ser levado em conta, é muito desconfortável falar em uma língua que não é a sua”. Você tem que estar o tempo todo ((faz o sinal de *sinalizar*))... e são línguas com estruturas muito diferentes, então, você tem que ficar, o tempo todo, adaptando o que você quer dizer e a forma de dizer ao que você consegue dizer. (P₁)

Seria desejável que todos possuíssem fluência na língua de sinais, mas, infelizmente, esta ainda não é uma realidade em diversas escolas destinadas (ou não) a estudantes surdos, não só pela Lei n.º 10.436/02, a denominada Lei de Libras, ter sido regulamentada somente em 2005 (Decreto n.º 5.626/05) e pelo fato de muitos profissionais do magistério estarem atentando à necessidade de aprendê-la apenas recentemente, mas também por questões éticas frente ao alunado surdo. Não se deveria aprender Libras exclusivamente pela obrigatoriedade ou por razões jurídicas, mas pela ética que as antecede e que deveria sobrepor-se a elas no cotidiano escolar.

Quatro participantes declaram fluência intermediária na língua de sinais, apesar de podermos notar que alguns trabalham com estudantes surdos há mais de cinco anos: caso de P₁, P₂ e P₄. Apesar de não declarar fluência mais avançada, P₁ é a única que possui certificado do ProLibras de proficiência no uso e no ensino da Libras e é a única que já possuía algum conhecimento sobre a língua de sinais antes de ingressar no INES. A não declaração de uma fluência excelente não quer, contudo, dizer que esses professores não a tenham. Como esta pesquisa não avaliou a proficiência na língua de sinais nem fez uma observação das aulas desses professores, estamos lidando com o que foi declarado espontaneamente pelos entrevistados, o que pode equivaler ou não à real fluência na língua, tanto podendo ser inferior quanto superior à informada.

Em 2013, P₁ atuava nos dois segmentos do ensino fundamental e no ensino médio; P₂ atuava nos dois segmentos do ensino fundamental; P₃ e P₄ atuavam no ensino médio; e P₅ atuava no segundo segmento do ensino fundamental, no ensino

médio e no pré-vestibular, até sair em licença para cursar seu mestrado acadêmico.

3.2. Perfil dos professores na EJA

Professor na EJA	Sexo	Idade	Graduação	Nível de pós-graduação	Tempo na EJA / tempo no magistério
PEJA ₁	F	39	Letras	Especialização	15 anos / 19 anos
PEJA ₂	F	57	Geografia	Especialização	3 anos / 19 anos
PEJA ₃	F	53	Letras ⁵⁹	MBA	5 anos / 15 anos
PEJA ₄	M	37	Ciências Biológicas	Mestrado	5 anos / 14 anos
PEJA ₅	M	51	Matemática	Especialização	3 anos / 10 anos

Quadro 5: caracterização dos professores na EJA

Como já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, todos eram professores de uma mesma escola pública da rede estadual de ensino no bairro Fonseca, situado em Niterói, cidade da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A escola oferece aulas no turno da noite, destinado à EJA e ao ensino profissionalizante.

Em 2013, esses professores atuavam na EJA há, pelo menos, três anos e, no magistério, no mínimo, há 10. Eram professores concursados da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. PEJA₁ e PEJA₄ trabalhavam na rede municipal também, de Niterói (RJ) e do Rio de Janeiro (RJ), respectivamente. Os cinco profissionais

⁵⁹ Quatro dentre os 10 professores entrevistados são licenciados em Letras e lecionam Língua Portuguesa. Tal não foi totalmente aleatório. É sabido o peso dado ao português como L2 na educação de surdos. É frequente a discussão em torno do seu ensino-aprendizagem ao/do alunado utente da Libras. Por isso, foram selecionados para entrevista, em maior número, graduados nessa área.

atuavam no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio, exceto PEJA₅, que atuava exclusivamente neste último.

São, em maioria, mulheres e sua faixa etária varia de 37 a 57 anos de idade. Todos têm formação em nível superior, cursaram licenciatura e têm, pelo menos, curso de pós-graduação *lato sensu*, sendo que PEJA₄ é mestre. Nenhum deles tem qualquer curso relacionado à educação de surdos ou à Libras nem teve, na licenciatura, qualquer orientação ou disciplina voltada a esse alunado, tendo declarado que não se sentem preparados para lecionar nesse caso. PEJA₃ conta que, pela experiência com alunos cegos, não se vê preparada para encarar o surdo:

Não, eu acho que ficou faltando alguma especialização. Por exemplo, eu tive alunos cegos e eu precisei de um tempo em sala de aula. Eu precisei descobrir uma maneira para me relacionar com ele. E foi no final do período que eu me dei conta que eu ficava mais à vontade com ele, mas, no começo, muitas vezes, eu levava uma imagem para a turma e depois me dava conta de que tinha um aluno ali que não estava enxergando essa imagem. Então, assim, eu não me sinto preparada para dar aula para alunos surdos. (PEJA₃)

PEJA₃ desconsidera a formação em serviço como um dos caminhos ao preparo para lidar com esse alunado. Uma das professoras de surdos afirma ser “impressionante como a gente tem que estudar para dar aula para esses alunos [surdos]!” (P₁). Ou seja, mostra que, constantemente, está em formação, o que não foi considerado pelos professores na EJA.

Os professores na EJA, sempre que possível, fazem referência à cegueira, entre outros motivos, por haver um professor de Sociologia que é cego e por terem existido alunos com baixa visão na escola onde lecionam. Assim, parece que, sendo o assunto principal da entrevista a surdez, a experiência deles com pessoas cegas ou com baixa visão lhes faz aproximá-las da pessoa surda, até mesmo por julgarem que a surdez e a cegueira têm algo em comum, a deficiência, na lógica da falta de, incompletude, lacuna que pode ser preenchida.

PEJA₂ teve contato próximo com pessoa surda, mas nunca na escola. Seu pai era surdo e faleceu quando ela era adolescente; porém, a entrevistada não soube dar muitas informações sobre a causa da surdez paterna – adquirida, não congênita – nem sobre suas implicações na vida dele:

Contato com surdo, só com o meu pai. Meu pai, eu sentia, assim, pelo pouco convívio que eu tive com ele, que ele tinha muita dificuldade de entender, então, ele parava muito, pegava o aparelho, parava para prestar atenção no que a gente estava falando, fazia leitura labial, mas eu percebia uma outra coisa também. Quando ele estava muito aborrecido, ele desligava o aparelho e encostava num canto, e aí minha mãe: “vai lá para chamar seu pai”, eu ouvi muito isso. (PEJA₂)

O pai de PEJA₂ não usava nem sabia Libras, tentava fazer leitura orofacial e portava aparelho de amplificação sonora: “ele usava aparelho sempre, até que eu percebia e minha mãe até dizia ‘olha, o teu pai já tirou o aparelho’, quando ele chegava muito chateado em casa. Eu não sei se devido ao barulho e tal, ele não queria ouvir mais nada”. A família da mãe da entrevistada não se obsteu ao relacionamento do casal, sendo a mãe ouvinte e tendo casado com ele já surdo: “a minha mãe nunca comentou de preconceito na família”.

PEJA₄ disse ter um parente distante que é surdo: “nasceu surdo, mas eu não tenho nenhum contato”. Os demais professores atuantes na EJA também não tiveram nem têm contato próximo com pessoa surda, mas já viram alunos surdos nas escolas, não tendo sido seus professores.

3.3. “Eu teria, de repente, um medo prévio, um pé atrás prévio”

Busquei saber de cada professor entrevistado suas concepções sobre o preconceito, perguntando-lhes como entendem o fenômeno e se consideram-se preconceituosos. Há reconhecimento dos próprios preconceitos ou estes são negados? Assumem o preconceito contra o aluno surdo? Diferenciam os preconceitos alheios dos próprios preconceitos? Qual desses tem mais visibilidade? Além dessas questões, propus-me a compreender como veem a surdez, com base em uma dinâmica: apresentei-lhes 10 palavras e solicitei que escolhessem duas que se relacionam e duas que não têm a ver com a surdez.

Para Bakhtin (2011), o falante não é um Adão bíblico, exclusivamente vinculado a objetos virgens os quais nomeia pela primeira vez. Nesse sentido, é possível compreender que as concepções de preconceito expressas pelos professores entrevistados não foram inauguradas por eles, mas aprendidas, refletidas ou reproduzidas como respostas a vozes que lhes precedem, mesmo sem o saberem. Ainda que tenham mencionado tais concepções pela primeira vez em suas vidas, certamente apoiam-se ou respondem em/a algum enunciado que lhes é anterior: “em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

De modo geral, os professores definem o preconceito como algo negativo que é consequência do desconhecimento, como no relato de PEJA₂: “eu acho que

o preconceito é algo que a pessoa diz sem conhecer, a pessoa exterioriza, coloca um rótulo, não procura saber o que a pessoa passa com aquilo ali”. Há certa concordância que o fenômeno refere-se a um julgamento antecipado e aligeirado de outrem. Comparativamente, os professores que nunca tiveram alunos surdos tendem a relacionar mais o preconceito à ausência de conhecimento e, nas entrevistas, demonstram desconhecer a surdez, apresentando uma série de dúvidas e ideias enganosas sobre o alunado surdo e sua L1. Tal confirma a queixa frequente em relação ao despreparo na formação inicial ou continuada no que tange a esse público-alvo. Vale reiterar que todos os professores atuantes na EJA afirmam não ter recebido, na licenciatura, qualquer esclarecimento sobre surdez ou Libras, o que favorece formações imaginárias, geralmente, de desprezo:

O fato de o professor não estar preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando recebe esse aluno, muitas vezes tem ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, o que resulta na atribuição de algumas imagens a ele, na maioria dos casos, depreciativas. (SILVA & PEREIRA, 2003, p. 6)

Já os professores de surdos tendem a definir o fenômeno como uma ideia ou conceito equivocado a respeito de algo ou alguém; são estes, inclusive, que mais mencionam as palavras “ideia” e “conceito” para referir-se ao preconceito, raramente o definindo como uma ação.

Há quem ressalte que ele consiste em uma não aceitação da diferença, seja ela qual for, ou discordância radical em relação a esta, o que bloqueia a convivência com o outro:

Acho que o preconceito é você não aceitar o diferente, seja na questão, por exemplo, de ser surdo, de ser cego, de ser mudo, na questão de uma deficiência física, seja numa questão de uma deficiência mental, seja uma questão racial, seja uma questão sexual. Acho que o preconceito, de uma forma geral, é você não aceitar os direitos do outro e as especificidades que o outro traz, como todos nós. (PEJA₁)

Preconceito é você ter alguma dificuldade em lidar com uma situação ou com alguma pessoa, por não concordar com um traço, com alguma característica daquela pessoa. É uma discordância, mas é uma discordância radical que te impede de lidar com aquilo, de certa forma. (P₁)

O primeiro relato traz exemplos de diversas realidades que tendem a estar na mira do preconceituoso e mostra ainda que o preconceito pressupõe a não aceitação da diferença, dos seus direitos e das suas especificidades. Já o segundo relato expõe que o fenômeno tem a ver com a dificuldade em lidar com algo ou alguém, por haver discordância em relação a algo característico dele. Ou seja, em

ambos casos, percebe-se que o etnocentrismo é um dos sustentadores do preconceito, sendo uma rejeição à diferença.

Dentre os 10 entrevistados, PEJA₅ é o único a afirmar claramente que não existe pessoa sem preconceito:

Eu considero hipocrisia alguém se dizer isento de preconceito, porque, às vezes, o cara diz: “ah, eu não tenho preconceito contra o homossexual, mas detesto morar neste bairro” – é o preconceito contra as pessoas que moram naquele bairro, entendeu? “Ah, eu não sou preconceituoso contra negros, mas, puxa, naquele ônibus, só tem empregada doméstica”, então, você tem preconceito contra empregada doméstica. Aí a empregada doméstica pode ser loira... Então, eu acho que todos nós temos algum nível [de preconceito] de alguma forma [...]. (PEJA₅)

Para ele, o julgamento negativo, mesmo quando não é evidente, carrega preconceitos, visto que os encara como uma certa antipatia prévia. Nesse sentido, inexistente pessoa que não seja preconceituosa, na opinião desse professor. Porém, mesmo que em dado momento, quando trata de terceiros, pondere que ninguém está imune ao fenômeno, em outro momento, admite manifestar preconceitos em resposta a preconceituosos e, ao mesmo tempo, de modo ambíguo, diz não ser um deles:

PEJA₅: Eu, às vezes, sou muito reativo principalmente com jovens ou com filhos. Eu sou muito reativo, então, é uma coisa inerente à minha personalidade. Eu tento mudar, então, por exemplo, eu posso manifestar um preconceito em função de um preconceito que eu escute. Imagina que uma pessoa chegue para mim assim: “todo aluno de colégio estadual é burro e não sabe nada”. Isso vindo de um professor do Colégio X, eu posso dizer também “ah, também os riquinhos do X...”. Então, eu manifestei um preconceito em reação a um preconceito.

Entrevistadora: E contra os surdos, você acha que tem preconceito?

PEJA₅: Eu não. Eu, na verdade, não me considero preconceituoso contra nada, mas eu sou meio reativo pelo meu estilo de personalidade.

Como é perceptível, o preconceito é posse de outros, não de si. Tem mais visibilidade quando integra o discurso alheio, inclusive se diz que ninguém está isento do preconceito, mas “não me considero preconceituoso contra nada”. O fato de não se considerar não quer dizer, contudo, que não o seja, aos olhos de uma outra pessoa. Isto é, estamos ante um fenômeno cuja manifestação é notada no outro invariavelmente, pois o eu não o assume abertamente com facilidade. O preconceito é um segredo que se expõe por conta própria, sem querer.

P₁ acredita que o fato de ter sofrido com o preconceito faz com que seja menos preconceituosa. Perguntada se tem preconceitos, responde: “pouco, por já ter sofrido muito preconceito de gênero”. Ou seja, para ela, há uma certa imunidade ao preconceito, pelo prévio contato com ele. Como aquele que tomou

uma vacina não desenvolverá a doença, aquele que teve contato com o preconceito, sofrendo suas consequências, não o desenvolverá ou desenvolverá pouco em seu discurso, na ótica de P₁. Todavia, já sabemos que tal não procede, visto que alunos surdos que sofreram e sofrem com o preconceito também o manifestam contra outras pessoas – sejam surdas, sejam ouvintes.

Dos 10 professores entrevistados, cinco confessam ser preconceituosos, dentre os quais quatro são professores de surdos e um, professor na EJA. Se, por um lado, os professores na EJA vinculam o desconhecimento ao preconceito, quatro deles dizem não ser preconceituosos e declaram não ter preconceitos contra alunos surdos, com os quais nunca tiveram contato e cuja realidade desconhecem. Ou seja, ocorre uma contradição entre o conceito de preconceito que apresentam. O fenômeno suscita discursos ambíguos, por ser secreto e revelado, tácito e expresso, em tempos que primam pelo politicamente correto. Vale lembrar que já houve um preconceito flagrante e evidente no princípio do século passado, por meio do qual o ódio era expresso explicitamente. Porém, ultimamente, devido à luta contra o preconceito, ele assume formas mais sutis e é camuflado e, por vezes, negado (MEERTENS & PETTIGREW, 1999).

Metade dos professores assume ter preconceito (étnico-racial, religioso, sexual, etc.) e confessa tê-lo, em algum nível, contra o alunado surdo. São em maioria (quatro de cinco) professores que têm contato com esses estudantes, contrariando a ideia de que, por terem convívio e conhecimento, não admitiriam ou expressariam preconceitos. Eles não só os manifestam como os reconhecem. Já a outra metade dos professores não os assume, mas os expressa. Neste caso, o preconceito tenta ocultar-se em um verdadeiro jogo de esconde-esconde e acaba sendo mais difícil de ser combatido, pois está enraizado e não necessariamente está aberto a ser questionado ou desconstruído.

Dentre os professores que nunca tiveram surdos como alunos, exclusivamente PEJA₃ assume ser preconceituosa, ainda que busque justificar-se:

Não sou muito preconceituosa não, mas eu sei que não dá para dizer que não sou, porque a gente, em alguma área, vai achar alguma coisa que a gente nem sabe o que é, mas vai tomar aquilo como verdade. [...] Hoje, como o mundo está superviolento também, em algumas cidades, há esse problema, então, se você vê uma pessoa, sei lá... você está passando em uma rua à noite, aparece um cara mal vestido ou um negro que seja, ou com uma cara feia e tal, você fica achando que é bandido. Se não está bem vestido, se não tem uma “carinha” boa, você acha que é bandido; agora, isso não diz... Eu não sou preconceituosa em relação ao negro! Eu gosto demais de negros, eu namorei negros, me sinto atraída por negros! É até uma

questão social, entendeu? Eu acho que é uma questão social, ver uma pessoa assim, então, você associa o pobre, talvez, ao bandido. (PEJA₃)

PEJA₃ traz à tona um forte preconceito social que consiste em considerar as classes mais populares como inferiores ou perigosas. Trata-se da chamada “*aporofobia*”, a qual, segundo Andrade (2008b), é uma recusa ou temor em relação àquele que carece de recursos econômicos.

No que se refere ao alunado surdo, PEJA₃ é a única, dentre os professores na EJA, a confessar abertamente que seria aquele que daria um trabalho a mais para ela, porque, a princípio, acredita que “ele é um aluno que tem dificuldades” e se aproxima mais daqueles que não se destacam positivamente na classe. A fala dessa professora é contundente, pois mostra o preconceito que também aparece na fala de outros profissionais do magistério:

Eu acho que é aquela coisa que me dá mais trabalho... Aí entra aí um preconceito. Aí tem o preconceito de achar que o surdo vai ter dificuldade. [...] você sempre acha que vai ter alguma dificuldade, que você vai ter algum trabalho extra com aquela pessoa, que a pessoa não tem... (PEJA₃)

Todos os alunos, e não apenas os surdos, têm suas dificuldades e trazem algum tipo de “trabalho” ao professor que se dedica à profissão que exerce, exatamente por ser o profissional que vai lidar com um processo bastante complexo que é o de ensino-aprendizagem. A crença de que o aluno surdo vai dar um “trabalho extra” é, na verdade, um preconceito ancorado no juízo de que é um aluno com deficiência e, por conseguinte, associado àquele que exhibe uma lacuna a ser preenchida, inclusive, pelo professor. P₂ conta, em referência ao início do trabalho com alunos surdos: “quando eu entrei no INES, tinha isso: ‘ah, é uma deficiência... nós, professores, temos que procurar suprir essa deficiência’, então, tudo parecia uma coisa muito paternalista, né? Você tinha que ter uma preocupação maior” (P₂). A lacuna tem a ver com o “extra”, que os demais estudantes, considerados “normais”, não apresentam, aos olhos do profissional. No entanto, mesmo os “normais” podem dar “trabalho extra”, sobretudo se indisciplinados ou resistentes à escola, que são queixas comuns na educação atual.

Apesar de PEJA₃ ser a única a assumir que o aluno surdo seria aquele que mais daria “trabalho”, os demais professores na EJA dão a entendê-lo também no decorrer das entrevistas, nas suas entrelinhas, secreta e tacitamente como, por exemplo, PEJA₂, que afirma que “a dificuldade sempre pesa” na avaliação do aluno surdo, enquanto PEJA₄ compara as pessoas cegas às surdas:

[...] eu fico imaginando algumas pessoas cegas, por exemplo. Já é uma dificuldade tremenda... quanto mais para uma pessoa surda! Porque você vê o cego, a gente tem o Braille, a gente tem algumas orientações, marcações de digital, cardápios em Braille, né? Agora, o surdo não, eu vejo que, talvez, seja até mais difícil, porque ele vê o mundo, mas não consegue compartilhar as coisas que o mundo oferece. (PEJA₄)

PEJA₄ hierarquiza o que entende por deficiência e afirma que ser uma pessoa surda parece mais difícil do que ser uma pessoa cega, pois esta tem recursos à sua disposição atualmente, enquanto aquela “não consegue” usufruir das coisas que o mundo oferta. Na visão do professor, à pessoa surda falta aquilo que a conectaria às demais pessoas, desconsiderando que pode haver diálogo ou alguma compreensão entre as partes, mesmo que não haja o compartilhamento de uma língua. Esse entrevistado diz que se sentiria “num beco sem saída” se tivesse que ministrar aulas para o alunado surdo.

Se, por um lado, os professores na EJA afirmam que o estudante surdo daria mais “trabalho”, por outro, os professores de surdos assumem que há uma proteção ou preocupação excessiva em relação aos estudantes, algo que beira o preconceito:

Às vezes, a gente tem, não sei se é bem preconceito, às vezes, a gente quer resolver demais! A contrapartida do que seria isso, uma superproteção, aí eu estou me purificando para ser menos. [...] Eu não sei, eu acho que a gente quer defendê-lo [aluno surdo], porque a gente acha que ele sofre. [...] Eles sofrem como qualquer pessoa. [...] é tudo proteção demais, acho que isso é uma forma também [de preconceito]. (P₁)

P₂ vai nessa mesma trilha: “eu sinto, assim, que a minha preocupação se eles estão entendendo, se eles vão entender, eu acho que tem um pouquinho de preconceito. Por que não entender? Eles têm capacidade de entender tudo que eu explicar. Basta eu explicar direitinho”. Segundo Crochík (2011), mesmo as pessoas que são favoráveis e defendem alvos de preconceitos podem ser preconceituosas, por negarem os sentimentos que têm contra seu alvo os quais são contrários aos ideais que propagam.

As falas supracitadas de P₁ e P₂ não são únicas dentre os professores de surdos e são, por conseguinte, revelações de muitas outras vozes na educação. Para Bakhtin (2011, p. 298), “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado”. Nesse sentido, podemos acreditar que a expressão dos entrevistados, não só dos professores, hospeda outras vozes às

quais estão respondendo em dado momento. Na entrevista, o participante da pesquisa exprime-se impregnado de outras vozes, “refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29). As falas acima podem ser vistas como uma gênese da baixa expectativa em relação ao alunado, que carece, aparentemente, de certa proteção, de defensores ou de uma atenção maior, ainda que saibamos que requeira uma atenção diferenciada ao seu processo de ensino-aprendizagem, dada a sua L1.

O convívio com estudantes surdos favorece a desconstrução de preconceitos: “[...] eu acho que o INES me fez isso, forçou meu pensamento a pensar. Muitos pensamentos passam e a gente nem percebe que são preconceituosos [...]” (P₅). Ou seja, simultaneamente a uma possível baixa expectativa em relação aos alunos, embasada no contato direto com eles, há uma forçosa resistência a aceitar o preconceito. P₅ esclarece:

[...] depois do INES, eu acho que algumas coisas foram sendo naturalizadas, mas muita coisa eu vou forçando a naturalizar, e isso eu acho legal, porque eu acho que eu consigo fazer isso não só comigo. Por exemplo, muitos amigos meus nunca enxergaram que o Bay Market [shopping em Niterói (RJ)] é cheio de surdos e, desde que eu comecei a trabalhar no INES, eles dizem: “lá tem muitos surdos! Eu fiquei tentando olhar para ver se entendia alguma coisa, para ver se você já tinha feito algum sinal daquele. E eles ficam olhando assim, meio que de lado, sabe?”. Essas pessoas estavam sempre ali e ninguém nunca enxergou. Você vai naturalizando não só consigo, vou naturalizando com meu marido, vou naturalizando com minha mãe, com meu pai, com meus amigos, e isso eu acho legal. Fazer com que o pensamento deles seja forçado também a pensar, e isso eu acho legal. Agora, preconceito não adianta, a gente sempre tem! A gente sempre tem! Sempre! (P₅)

P₅ faz alusão ao filósofo francês Gilles Deleuze, quando afirma que deve forçar o pensamento a pensar. Disse que já fazia isso antes de conhecer o autor no curso de mestrado; porém, sentiu-se movida a praticar cada vez mais, após o contato com sua obra. Segundo Baibich (2002, p. 121), “é preciso que o professor passe a pensar o seu pensamento e conhecer o seu conhecimento. O desvelamento da epistemologia subjacente à ação docente é caminho obrigatório para a transformação da escola hoje”. Nesse sentido, a recusa ao preconceito ou à sua desconstrução passa pelo crivo do pensamento, que não aceita simplesmente o já dado, mas o questiona e o obriga a pensar, havendo uma desnaturalização do fenômeno. Para Deleuze (2010, p. 89), “sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, este nada significa”. Ou seja, o pensamento em si nada

significa se não houver algo que o impulse. E pensar é “sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo” (DELEUZE, 2010, p. 91).

Essa possível desconstrução também pode ocorrer em determinadas situações experienciadas no contexto da escola de surdos, com base na vivência:

[...] houve um momento em que nós tivemos um faxineiro e eu não o conhecia. Os meus colegas me avisaram: “olha, tem um rapaz novo aqui trabalhando e tudo”. Aí eu entrei na sala e ele estava lá trabalhando. Comecei a falar em Libras, a me comunicar em Libras. Ele olhou para mim e falou [oralmente] assim: “a senhora pode falar comigo, que eu não sou surdo”. E eu pensei assim: “por que eu achei que, pelo fato de ele ser faxineiro, ele era surdo?”. Porque a gente tem também faxineiros surdos. [...] (P₂)

P₂ generaliza algo que é comum no instituto e em outros locais de trabalho: o funcionário surdo atuando no serviço de limpeza. Porém, a professora vê-se confrontada com a realidade de que o profissional é ouvinte, o que a faz questionar a si própria o porquê de ter associado a atividade à pessoa surda. Ou seja, ela vive esse momento reflexivo que favorece a eliminação de um dos seus juízos, até então, engessados, por terem sido embasados na frequência com que ocorriam. A professora apoiou-se no que sempre observava e, com isso, mostrou que não é possível desconsiderar o que é frequente e viver em vigilância o tempo todo, como advertiu Arendt (2012). Por isso, ocorre o preconceito, na concepção arendtiana: juízo passado e não reelaborado de imediato (ARENDR, 2012). Porém, quando é reexaminado, ocorre a desconstrução do preconceito expresso quando usou a Libras acreditando estar diante de uma pessoa surda. Ocorre ainda uma mudança humana nessa professora, e eu entendo que a “mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado” (KRAMER, 2004, p. 508).

PEJA₅ acredita que, em muitas situações cotidianas, não ocorrem manifestações preconceituosas contra a pessoa surda exclusivamente por ser surda, mas gera-se um mal-estar pelo comportamento que julga ser típico de jovens:

Eu vou passar um pouco da experiência que você já deve ter também, como eu, né? O que acontece? Os jovens, o único grupo de surdos com que eu tive contato visual foram os jovens. Nunca vi cinco pessoas surdas de 80 anos andando na rua. Eu vi jovens nas escolas, na saída da escola, a própria porta da escola em que você trabalha lá [INES], né? Então, acho que o problema que acontece com os surdos no ônibus, com que eu tive contato, não é preconceito, mas são olhares um pouco enviesados. Acontece com um grupo de estudantes do Colégio X, acontece com um grupo de estudantes do Y, acontece com grupos de estudantes... Os estudantes,

quando em grupos, em ambientes públicos, e eles estão naquela fase da adolescência, aquela fase dos hormônios e tal, eles realmente exageram... É o estudante que bota o funk alto no ônibus, que pula e se agarra no teto, que quer aparecer, que quer sair por aquela portinhola de cima. Então, o seguinte, acho que, dentro do nível em que os surdos estão inseridos, eu já vi grupos de surdos também com um movimento bastante enérgico de brincadeiras e tal, com sinais e com pequenas falas dentro do ônibus. Só que o preconceito, se é que existiu... eu acho que não é preconceito, acho que é forte a palavra... mas existiu algum tipo de mal-estar que foi o mesmo mal-estar, num nível diferenciado, que alguns causam... (PEJA₅)

PEJA₅ confirma algo que os alunos entrevistados já detectaram: o olhar “torto” para eles. No entanto, para o professor, não se trata de um olhar que é específico para pessoas surdas, mas para jovens em geral. Por outro lado, P₂ mostra que se trata de um olhar de estranhamento em relação à Libras, e não apenas pelo fato de serem ou não jovens, o que ratifica o denunciado pelos adultos surdos entrevistados sobre os olhares desconfiados das pessoas diante de diálogos em língua de sinais:

P₂: Aconteceu uma situação: eu estava até fora do meu horário, fora do meu dia, fora do meu horário, mas eu peguei um ônibus em que entrou um grupo do INES e uma senhora ficou extremamente assustada, porque eles estavam assim ((faz vários sinais)) sinalizando e conversando entre eles, alto também, né? E ela começou a ficar assustada e eu a acalmei. Aí foi uma situação em que eu pude intervir...

Entrevistadora: Mas ela ficou com medo de quê?

P₂: Ela achou que era assalto. Lembrei isso agora...

Entrevistadora: Ela achou que era assalto?

P₂: Eu falei assim: “a senhora pode ficar tranquila, eles são surdos, são meus alunos”.

Entrevistadora: O que também não impede de serem assaltantes! Poderiam ser, né? ((risos))

P₂: Não impede realmente!

Entrevistadora: Ela se espantou com...? Ela nunca viu excesso de sinalização, ela ficou espantada com o que ouviu, que eles emitem sons...?

P₂: Quando eles entraram, ela estava próxima a eles. Ela pegou a bolsa dela, saiu para sentar lá na frente e foi falar com a trocadora. Aí eu fui lá e falei com ela: “a senhora pode ficar calma, são surdos e são meus alunos”. E ela: “ah, porque eu vi eles assim, falando daquele jeito, eu fiquei assustada, pensei que fosse assalto”.

No caso relatado por P₂, vemos que a senhora espanta-se com a Libras, julgando, de modo preconceituoso, o comportamento das pessoas surdas inseridas naquele meio de transporte público como típico de assaltantes. Ainda que a violência assombre os moradores do Rio de Janeiro, como é noticiado todos os dias na mídia, a senhora parece ver, nos sinais e sons produzidos pelos sujeitos surdos, algo não só estranho a ela, mas um alerta de perigo. Daí a associação com movimentos característicos de assalto e o receio que a faz ir para perto da trocadora do ônibus. O esclarecimento que lhe é dado pela professora, de que se

tratava de pessoas surdas e não de assaltantes, tranquiliza a senhora, mas também revela que P₂ acredita que essas pessoas não podem assumir a frente de um assalto, o que não necessariamente é verdade. Assaltantes tanto podem ser ouvintes quanto surdos.

Para P₄, não existe preconceito contra as pessoas surdas, mas uma forma outra de vê-las. O entrevistado desconsidera que modos distintos de ver podem ser marcados por juízos passados e não reavaliados, denotando preconceito:

Não seria propriamente um preconceito. Eu acho que seria uma maneira diferente de ver o surdo. Eu acho que o surdo é visto de uma maneira diferente. Acho que não seria preconceito, pode até haver por parte de uma pessoa ou outra, mas não é uma coisa que eu acho gritante na nossa sociedade. Eu acho, por exemplo, o preconceito com relação ao homossexual maior, com relação ao negro e principalmente com relação ao pobre. Eu acho que preconceito com relação ao pobre, na nossa sociedade, é enorme e atinge um número de pessoas... A gente até vê preconceito de pessoas pobres em relação ao próprio pobre, entendeu? Isso aí é muito comum. Agora, com relação ao surdo, eu não sei se é muito preconceito. É uma maneira diferente de ver, de uma falta de conhecimento... Agora, achar que surdo, pelo fato de ser surdo, é ruim ou pior do que ele, como acontece com uma pessoa rica em relação a uma pessoa pobre, isso eu não vejo, entendeu? (P₄)

Porém, esse entrevistado acredita que, a depender do contexto, pode ocorrer preconceito contra esse aluno, porque já existem outros preconceitos na escola. Menciona o fato em dois momentos, sempre se referindo ao contexto da rede pública municipal de ensino, onde também trabalhava como professor:

[...] dependendo da escola onde eles fossem conviver, uma escola municipal, por exemplo, acho que, com as carências que têm, que não dá conta nem do aluno ouvinte, eu acho que eles teriam uma dificuldade. Muitos alunos também têm problemas de relacionamento entre eles, preconceito entre eles próprios... Eu acho que rolaria essa questão do preconceito de um aluno com o outro. Com um aluno surdo, eu acho que poderia acontecer. Eu acho que é muito relativo, dependeria muito da turma, do próprio garoto surdo [...]. (P₄)

[...] você pega um aluno surdo e bota em uma escola do município ((risos)) que não consegue dar conta dos alunos ouvintes, que dirá do aluno surdo! Aí vai haver todas as coisas ruins que você possa imaginar em termos de preconceito, discriminação, dificuldade do professor se comunicar com ele, dificuldade de ele se comunicar com os outros [...]. (P₄)

Isso mostra que, para P₄, podem ocorrer preconceitos contra o alunado surdo em contextos potencialmente favorecedores do fenômeno, como a escola pública, que não dá conta dos seus alunos, sejam ouvintes, sejam surdos, na opinião do professor.

Segundo PEJA₃, a curiosidade e o estranhamento em relação ao que nos é diferente acabam passando por preconceito, por ser rápida a criação de julgamentos sobre ele:

[...] eu acho que essas pessoas que são diferentes da gente causam uma certa curiosidade, um certo estranhamento, preconceito, eu não sei se é preconceito; talvez seja preconceito por conta disso, por eu não conhecer, você conhece...? Eu não conheço, então, eu não sei como é que é, então, é muito fácil eu criar alguns conceitos em relação a isso que eu não conheço. Por isso, a escola inclusiva é uma boa opção, porque você vai estar junto e você vai começar a quebrar essas ideias que você faz do surdo, né? (PEJA₃)

A professora vê positivamente a educação dita inclusiva, exatamente por permitir o contato com o diferente e desconstruir ideias preconcebidas. P₃ também acredita que o espaço inclusivo pode favorecer a desnaturalização de uma série de ideias e desconstrução de inúmeros preconceitos relativos ao alunado surdo:

[...] eu acho importante esse contato, nem que seja para aquele aluno acabar com o preconceito “ai, é o surdinho”, “ai, aquele cara que faz sinais e parece um retardado” ou então “aquele cara deve estar falando mal de mim” [...]. Então, eu acho que isso serve muito para quebrar o preconceito e, ao mesmo tempo, também serve para intensificá-lo, mas, de um certo modo, havendo esse contato, você pode encaminhar, pode dar as orientações. Aí cabe também ao professor, quem está orientando, os pedagogos, ajudarem nesse sentido. (P₃)

Como o preconceito é ainda a certeza que se tem mediante um “saber” prévio e independente de qualquer escuta possível (BARTHOLO, 2007), o contato pode propiciar sua fratura. No entanto, só ele não basta. Sem condições favoráveis, o contato pode intensificar o preconceito, como P₃ apontou. Se só ele bastasse, professores de surdos não carregariam preconceitos contra seu alunado, já que têm contato diário com ele. Em consonância com Crochík (2011, p. 38):

[...] não basta derrubar os muros que segregam para eliminar o preconceito; são necessárias também condições favoráveis para isso. Se ao preconceituoso, no entanto, falta a possibilidade da experiência, o mero contato com o outro, mesmo em condições favoráveis, pode não ser suficiente.

Como já mencionado, por outro lado, os professores notam mais o preconceito contra alunos surdos em outras pessoas, ou seja, percebem mais o fenômeno em terceiros, mas não em si próprios e, assim, não se dão a oportunidade de reelaborar juízos que hospedam em si, como podemos ler no relato abaixo que é recorrente, principalmente entre professores que nunca tiveram alunos surdos:

Não, eu não me imagino [com preconceitos]! Eu acho que eu procuro chegar, entender, tentar entender o problema que a pessoa tem, o porquê daquele

comportamento. [...] Acho que eu não, mas acredito que muitas pessoas tenham. Não, eu acho que a sociedade tem muito. (PEJA₂)

É o discurso politicamente correto por meio do qual se busca, aparentemente, compreender o outro, sem julgar seus problemas, comportamentos, dificuldades, etc. Parece haver certo conforto e alívio ao se acreditar que a sociedade é preconceituosa, mas o eu não, está à parte. Enquanto o mundo ao redor porta preconceitos, o sujeito vê-se de fora, como se não compactuasse com os preconceituosos ou não fizesse parte da mesma sociedade que ele julga. Chegamos à conclusão semelhante à de outra pesquisa que visou compreender o preconceito em uma escola no Paraná:

[...] tanto o dito quanto o não-dito dos discursos reconhece a existência do preconceito na escola, ainda que denuncie (na maioria das vezes, sem pretendê-lo) a não assunção do mesmo, isto é, confirma-se a existência do tabu do politicamente incorreto. Se fora e no outro, então existe. Assim, tanto do ponto de vista cultural quanto do emocional há um conforto sentido como necessário. Atitude de defesa que, socialmente falando, funciona como insidioso ataque, na medida em que, não havendo a admissão do fenômeno, também não se constroem formas de combate e/ou profilaxia. (BAIBICH, 2002, p. 125)

Há ainda quem busque justificar um possível receio em relação ao alunado, não avaliando isso como um preconceito:

Não teria preconceito! Eu teria, de repente, um medo prévio, um pé atrás prévio, por saber que não tenho esse conhecimento de causa, de assumir, de tomar a frente de uma turma bilíngue no dia de hoje, mas eu não teria preconceito contra os surdos, assim, de encontrar na rua ou de conhecer, de espécie alguma. (PEJA₁)

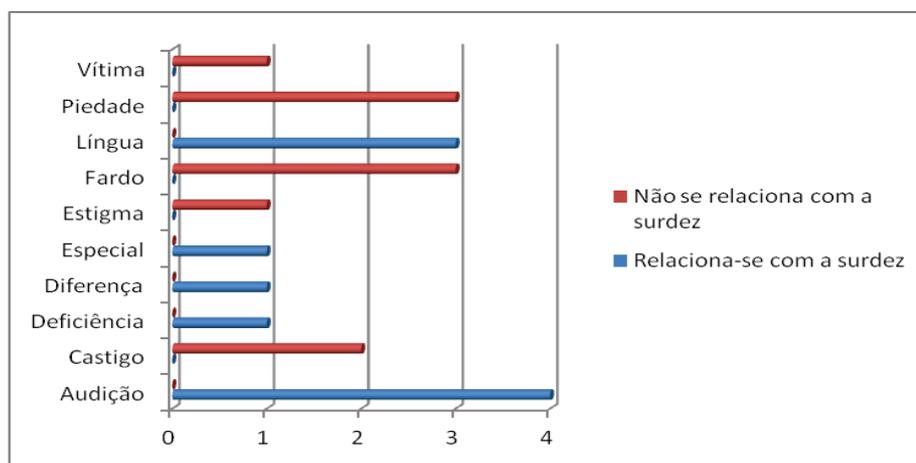
Esse “medo prévio” ou “pé atrás prévio”, talvez, possa ser o juízo antecipado que define o preconceito, disfarçado como um não “conhecimento de causa”. É tácito e expresso. O conteúdo dessa fala está revelado na dos demais professores na EJA e, de modo semelhante, na dos professores de surdos.

Assim, os preconceitos alheios têm mais visibilidade nas entrevistas do que os próprios. Falar dos preconceitos de outrem é mais fácil que reconhecê-los em si mesmo. Os 10 professores enfatizam que colegas manifestam preconceitos, cristalizam visões e perpetuam juízos. Narram casos vistos ou ouvidos, como este: “[...] uma professora relatou ((fala pausadamente)) que dar aula para turma que tem um surdo é dar aula para aquela turma ‘abacaxi’. Problemática!” (P₂).

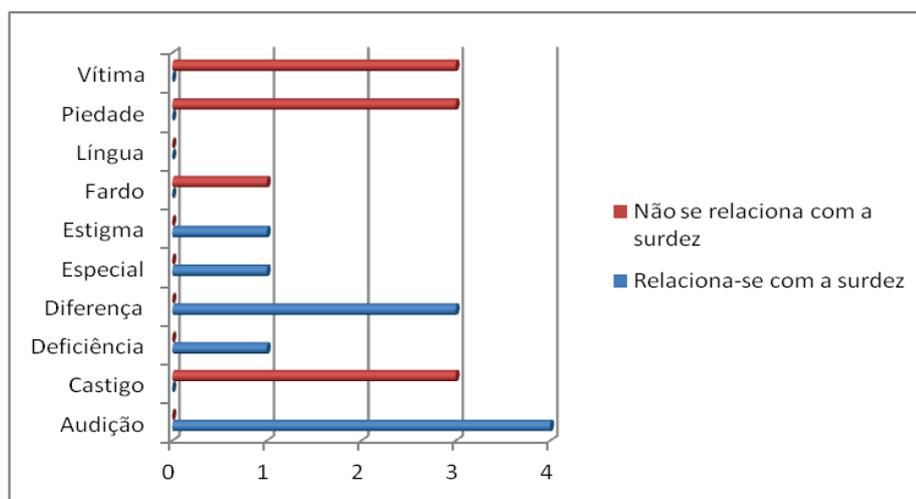
Pelo exposto, podemos perceber as concepções e (auto)percepções do preconceito dos professores entrevistados. Embora metade dos participantes admita ser preconceituoso, é possível perceber que o preconceito tende a ser

camuflado, justificado ou mesmo ocultado. Raramente, é confessado de modo explícito; porém, no discurso, ele vai emergindo, às vezes, timidamente.

As concepções de surdez também carecem ser destacadas, para compreendermos como cada professor vê esse aluno surdo. Assim, podemos avaliar se já demonstram juízos cimentados. Cada participante escolheu duas palavras que se relacionam com a surdez e duas que não se relacionam, dentre 10 palavras que lhes foram apresentadas (*audição, castigo, deficiência, diferença, especial, estigma, fardo, língua, piedade e vítima*) e previamente pensadas por trazerem à tona ideias a respeito da surdez observadas cotidianamente. Eis o resultado:



Palavras escolhidas pelos professores de surdos



Palavras escolhidas pelos professores na EJA

Individualmente, temos o seguinte quadro:

Professores	Relacionam-se com a surdez	Não se relacionam com a surdez
P ₁	audição e língua	fardo e piedade
P ₂	audição e especial	castigo e estigma
P ₃	audição e língua	fardo e vítima
P ₄	audição e deficiência	castigo e piedade
P ₅	diferença e língua	fardo e piedade
PEJA ₁	audição e estigma	piedade e vítima
PEJA ₂	deficiência e diferença	castigo e vítima
PEJA ₃	audição e diferença	fardo e piedade
PEJA ₄	audição e especial	castigo e piedade
PEJA ₅	audição e diferença	castigo e vítima

Quadro 6: escolhas dos professores – o que tem e o que não tem relação com a surdez

Dentre os 10 professores entrevistados, oito dizem que *audição* tem a ver com surdez, possivelmente pelo viés da falta dela, confirmando a lógica da lacuna, pela qual o sujeito surdo é visto como aquele que não ouve. A fala de P₄ e PEJA₄ revelam não só a concepção desses professores, mas de tantos outros que convivem ou não com pessoas surdas:

A surdez é isso, né? O surdo é uma pessoa que não ouve, então, ele não tem audição. Agora, essa falta de audição gera uma série de consequências, mas que advêm da falta de audição, porque surdez... o que é a surdez? É você não ouvir, então, não há audição. Se não há audição, você tem uma série de consequências advindas dessa falta de audição, consequências cognitivas e até consequências sociais [...]. (P₄)

Um quadro em que você não tem capacidade auditiva, o que dificulta muito a interação com o mundo, que é feito de sons praticamente. O primeiro som que você ouve no médico, quando ouve, é o som do bebê chorando, isso já é uma coisa marcante. (PEJA₄)

Não nego que a surdez carregue a marca corporal (embora socialmente construída) de uma falta: a impossibilidade de ouvir com os ouvidos. Porém, não compactuo com aqueles que a enxergam exclusivamente por essa perspectiva arraigada em uma visão clínico-terapêutica, não relevando que se trata de uma invenção. Lopes (2007, p. 51) destaca que posições que compreendem a surdez como deficiência são produzidas por sujeitos que veem as pessoas surdas tomando por base uma “posição ouvintista”, como “uma falta, um dano, um prejuízo à

normalidade ouvinte”, como “a ausência de fala” ou que generalizam os comportamentos e saberes de um surdo conhecido para todos os surdos. Também são posições produzidas por aqueles que veem o surdo como um estranho ou estrangeiro, que consideram a surdez como uma “condição que coloca os surdos em um mundo à parte” e que veem a surdez como a “presença de algo” que pode passar a ser uma “materialidade cultural”. A invenção da surdez dá-se a partir dos sentidos políticos que criamos para ela, não estando exclusivamente no corpo da pessoa.

Por outro lado, dentre os cinco professores de surdos, três relacionam a *língua* à surdez, mostrando ser esta uma questão linguística, ao passo que nenhum dos professores atuantes na EJA faz essa relação, o que denota uma invisibilidade total da Libras como língua. Isso, provavelmente, não ocorreria se esses professores estivessem pensando em alunos ouvintes usuários de outras línguas, isto é, alunos estrangeiros. P₃ mostra o que outros professores de surdos também afirmam: “*língua*, porque a L1 do surdo é a língua de sinais. Tem essa barreira linguística, a princípio, que pode ser solucionada com o aprendizado dessa língua, ou aprender o português ou uma outra língua para tentar se comunicar” (P₃). Vale ressaltar que percebe a Libras como uma “barreira linguística”. Trata-se de uma visão preconceituosa sobre a língua, pois não se costuma mostrar, comparativamente, o espanhol, o francês ou o inglês como barreiras linguísticas a falantes que não os dominam por exemplo.

Três professores na EJA apontam a *diferença* como algo vinculado à surdez e vão neste sentido, sem elaborar maiores reflexões: “tem gente que fala em defeito de fábrica, que não deu certo, mas eu acho que eles [os surdos] podem fazer a diferença” (PEJA₂), “porque é diferente, porque é o diferente do padrão.” (PEJA₃) ou “é a diferença entre eles e nós, que seria a audição” (PEJA₅).

Como é perceptível, tanto uns professores quanto outros mostram a ambiguidade que permeia o território da surdez: a clássica visão médica, a qual enxerga o impedimento auditivo, e a visão sociocultural, a qual encara a surdez como questão linguístico-cultural e como diferença.

Também é possível observar que seis dos 10 entrevistados acreditam que a surdez nada tem a ver com *piedade*, ou seja, não veem os surdos como alvo de pena ou compaixão, como nos diz P₄:

Eu acho que o surdo não é uma pessoa que mereça qualquer tipo de piedade. Uma pessoa que tem uma deficiência, uma pessoa que tem uma atrofia, ela merece algum tipo de piedade? Não, a piedade é alguma coisa que é ruim. Eu não acho bom sentir piedade, não só dos surdos, mas das pessoas de uma forma geral. (P₄)

Dentre os cinco professores de surdos, três acham que a surdez não é um *fardo* e dois acham que não é um *castigo*, nesta esteira:

Por que o surdo tem que ser visto como um fardo na família? É só uma pessoa, é só um filho, então, todo filho é um fardo, porque dá trabalho? “Esse surdo vai dar trabalho!”. Não! “Nasceu meu filho, vai dar trabalho”, ponto. (P₅)

Isso tem a ver com o nosso posicionamento preconceituoso em relação à surdez. Eu me lembro de um colega contando que um surdo, em uma igreja evangélica, apanhou – aí veio a questão do estigma, isso que me lembrou... –, apanhou porque ele estava com o demônio, que a surdez era o demônio, era um castigo. (P₂)

Dentre os professores na EJA, três acham que o sujeito surdo não é uma *vítima* e que a surdez não é um *castigo*: “não se castiga ninguém, eu não acho que Deus castiga, que alguém castiga” (PEJA₂). Isso nos mostra que distanciam as pessoas surdas dos discursos comiserados e não veem a surdez como uma carga pesada que vitima o sujeito. Apesar disso, em alguns relatos, podemos perceber que esses elos não declarados com a surdez podem aparecer tacitamente, de forma preconceituosa, sob a máscara de enunciados que culpam o próprio aluno surdo pelo insucesso escolar.

3.4. “A deficiência gera uma dificuldade cognitiva grande”

Busquei refletir sobre as respostas que os professores deram a uma série de perguntas do bloco temático “preconceito”, presente nos roteiros de entrevista (ver Apêndice B e C), com o propósito de averiguar possíveis manifestações do fenômeno. Também almejei compreender como a baixa expectativa em relação ao alunado surdo vincula-se ao preconceito, interferindo negativamente em seu processo de ensino-aprendizagem. Tal já vem sendo apontado desde o capítulo antecedente, tendo sido observado pelos próprios estudantes surdos.

A baixa expectativa em relação aos alunos é sentida por estes e resulta em julgamentos insatisfatórios sobre si próprio:

De um modo geral, os alunos considerados pela escola como os “mais difíceis” ou “indisciplinados” e com menor nível de rendimento costumam fazer um julgamento pouco satisfatório de si mesmos como alunos: frequentemente, se dizem incapazes de realizar determinadas tarefas; em alguns casos tentam realizá-las, mas, ao primeiro sinal de dificuldade, desistem; em outros casos nem tentam realizar, se recusam, envolvem-se em qualquer outra atividade (ou “brincadeira”)

que não aquela proposta pelo professor. Esse tipo de reação costuma resultar em uma distância maior ainda entre as expectativas que a escola tem em relação a esses alunos e o que eles efetivamente alcançam em termos de desempenho escolar. (OLIVEIRA, 1994, p. 11-12)

O preconceito acarreta um rendimento ruim, porque lança ao aluno, explícita ou implicitamente, a certeza de que ele não é capaz de obter êxito. A Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) realizou uma pesquisa quantitativa para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pôde concluir que onde o preconceito e as práticas discriminatórias revelam-se maiores, ocorrem menores médias na avaliação da Prova Brasil (FIPE, 2009). Ou seja, preconceito e desempenho escolar aferido por provas relacionam-se, o que também diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e às perspectivas de ingresso no mercado de trabalho de jovens e adultos surdos, como observa P₁:

[...] pergunte para as suas turmas – e eu dou aula para várias turmas – “o que você quer ser?” ou “que profissão você quer seguir?”. Eu fiz um trabalho com o 6º ano da tarde e as profissões não são nada preocupantes, mas mostra como o aluno tem uma baixa expectativa: “eu quero trabalhar na C&A”, “eu quero ser motorista de táxi”, “trabalhar no Hortifruti”, “na Pacheco”. Teve uma que veio de Portugal agora e que está na dúvida se quer ser cozinheira ou desenhista. Tinha um que queria ser motorista de ônibus. Acho que provavelmente alguém da família deva ser. Eles querem ser garis. E muitos não têm a menor ideia: “trabalhar? Não, é futuro, futuro, futuro...”. E eles já têm 16, 17, 18 anos... “Calma, precisa trabalhar? Que isso?” (P₁)

Aos estudantes surdos, frequentemente, é lançada uma expectativa bastante baixa e preconceituosa quanto ao seu potencial na escola, seja por professores que trabalham com eles, seja por aqueles que nunca os tiveram como alunos, o que vai repercutir em como se avaliam. PEJA₄ parte da hipótese de que o aluno surdo seria um dos rotulados como “fracos”:

Eu perceberia que esse grupo [de surdos] seria próximo do grupo mais fraco [em sala de aula], até pela questão do preconceito, porque alguns alunos são extremamente inteligentes, têm certo ar, digamos assim, “ah, eu sei muito!”. [...] eles não teriam paciência com ele [surdo]. Eu acho que iria perceber isso. (PEJA₄)

A baixa expectativa dos professores em relação aos alunos traz diversas consequências, dentre elas a resistência aos estudos, que pode ser percebida por uma recusa a aprender ou uma certa preguiça “característica” desse alunado. Mesmo assim, os estudantes enfrentam ativamente essa baixa expectativa tentando, constantemente, remover os supostos “entraves” ao aprendizado e superar-se; com isso, acabam mobilizando os professores:

Verifico que, às vezes, muitos deles têm uma certa preguiça, mas mesmo com a preguiça deles, eles vão, tentam fazer e tiram dúvidas o tempo todo, são muito interessados, né? Então, isso nos mobiliza a querer estudar mais, conhecer mais, buscar outras metodologias. (P₃)

A baixa expectativa começa pelos sentimentos não confessados a priori que os professores nutrem a respeito desses alunos como, por exemplo, a pena, a piedade ou a compaixão. Pessoas que são alvo de preconceito, não raramente, queixam-se, mostram-se ofendidas e demonstram certa ojeriza de palavras como “coitadinha”, “pobrezinha”, etc., sobretudo no grau diminutivo e com entonação pejorativa, como já expresso no capítulo anterior pelos alunos. Pena e piedade remetem a uma relação vertical. Em relação a alguém, é olhar “de cima para baixo”, pois implica que alguém sofre (de fato ou não) em um “patamar inferior”, diverso daquele em que estamos. Por outro lado, a compaixão remete a “sofrer junto”, o que compreende “sair do alto” e estar ao lado, o que horizontaliza a relação (AMARAL, 1995). Isso quer dizer:

[...] pena/piedade cristaliza a assimetria, a verticalidade, das relações que sobre elas se estabelecem e, contrariamente, compaixão dinamiza os relacionamentos plantando-os mais solidamente numa horizontalidade humana – o que, em meu entender, é a própria condição de solidariedade. (AMARAL, 1995, p. 185)

Perguntados se sentem pena de alguns surdos, apenas dois professores – um de cada perfil – hesitam responder, não oferecendo uma resposta precisa. Cinco professores – dentre eles, quatro professores que nunca tiveram surdos como alunos – respondem que não se apiedam, mas sentem curiosidade em relação ao que lhes é estranho como, por exemplo, o sujeito surdo. Por outro lado, três professores de surdos afirmam que sentem algum tipo de piedade, mormente no que tange a questões econômicas, familiares, profissionais e sociais ou a dificuldades com a língua portuguesa, o que ratifica a concepção de Amaral (1995) a respeito da relação vertical produzida pela pena ou piedade. P₃ tenta explicar o porquê do sentimento:

P₃: Tenho um aluno muito pobre que se esforça, trabalha o dia inteiro, o chefe explora, ele não pode sentar – o que é o cúmulo do absurdo –, ele chega aqui morto de cansaço, né? Ele está tentando assistir à aula, mas o cansaço toma conta. Aí eu fico assim “coitado”, mas eu acho que isso seja um sentimento com qualquer aluno...

Entrevistadora: Aluno de EJA?

P₃: É!

Entrevistadora: Acrescido a tudo isso o fato de ele ser surdo, há uma pena maior?

P₃: Não!

Entrevistadora: Você nunca trabalhou com EJA?

P₃: Não!

Entrevistadora: Senão, era só comparar com o que você sentia por esse outro aluno com o que você sente no noturno, né?

P₃: É!

Entrevistadora: Você acha que é mais pelo fato de ele trabalhar o dia inteiro, ser explorado, chegar aqui à noite, tentar abrir o olho para assistir à sua aula...?

P₃: E ter mais dificuldade para aprender a língua portuguesa, que é a porta de entrada para ele poder melhorar de vida, seja no trabalho, seja para entrar na faculdade. Então, o fato de ele ter mais dificuldade... ou eu, como professora, ter mais dificuldade de passar meu conhecimento, de fixar a questão para ele conseguir escrever melhor ou ler melhor... eu sinto como algo que é importante para a vida dele, que sei lá... Às vezes, vejo uma turma se formando no 3º ano [do ensino médio] e fico muito preocupada! Vejo que muitos deles têm uma dificuldade imensa com o português. Estão seguindo aí, na vida, com o português que têm...

A professora tenta não associar o sentimento piedoso à surdez, mas sua fala o acaba tornando explícito. Ele é justificado por uma série de fatores: o adulto surdo trabalha durante o dia, é explorado pelo patrão e fica exausto com a rotina de trabalho, mas, mesmo assim, vai à escola e tenta manter-se acordado. Tal realidade foi, de fato, relatada pelos alunos entrevistados e é observada pelos professores de adultos surdos e pelos professores na EJA. Com base na própria experiência de sala de aula ou na de terceiros, o professorado pode partir de tais pressupostos ao se deparar com uma classe de jovens e adultos (surdos ou ouvintes). Com isso, não se abre à possível novidade e engessa essas observações que, de tão frequentes, podem tornar-se juízos cristalizados, conforme vimos no exemplo já citado de P₂, que acreditou que o faxineiro era surdo por ser faxineiro.

Soma-se a tudo isso a dificuldade para aprender a disciplina que P₃ leciona e que é considerada uma das mais complexas pelo alunado surdo: a Língua Portuguesa como L2. Para a professora, saber essa língua é a chave para abrir portas e desfrutar de oportunidades acadêmicas ou profissionais. Trata-se de um estandarte a ser conquistado. No entanto, os alunos concluem o ensino médio com um português preocupante, aos olhos da professora de Língua Portuguesa, que também reconhece que a dificuldade pode partir dela, não exclusivamente dos estudantes. Ressalto o último período da fala de P₃ para repensar o uso do português pelo aluno surdo: “estão seguindo aí, na vida, com o português que têm...”. Esse uso, seja oral, seja escrito, é estigmatizado, mas o que precisa ser levado em conta é a apropriação e o reemprego que o estudante faz da língua, na qual imprime as marcas de sua identidade, estabelecendo outra relação (ANDREIS-WITKOSKI, 2012a).

Também paira o preconceito de que sujeitos surdos são “bonzinhos”, “solidários”, “têm um bom coração”, etc., o que se vincula claramente ao sentimento piedoso visto anteriormente. São avaliações preconceituosas, no caso positivas, que partem do pressuposto de que, por sofrerem, pessoas surdas são de índole melhor, que pode ou não ser confirmado, a depender do próprio sujeito. Falas como estas são comuns:

[...] essas pessoas [surdas] são plenamente capazes, muito até. Essas pessoas, de modo geral, são pessoas muito boas, de bom coração, até pela própria deficiência, então, que não era para realmente tratar essa pessoa desse jeito [como alguém inferior], até porque podia ser o filho dessa pessoa, a mãe dessa pessoa, alguém da própria família. (PEJA₄)

Geralmente, surdo, não sei se posso dizer isso, mas eles têm uma tendência a serem solidários. Se você diz “ai, estou com dor de cabeça”, eles ficam logo preocupados, às vezes, até demais. Já tive problema ao contrário, de eles estarem preocupados demais, a menina sabia que... “Hoje, não pode falar assim com a professora”, sabe? Toda uma mobilização mais do que necessária. Acho que eles não gostam, por algum motivo, de algum tipo de implicância, né? (P₁)

Todos os professores dizem que os sujeitos surdos têm maiores dificuldades na vida que os ouvintes, à exceção de PEJA₂, que não afirma isso diretamente, mas avalia que todas as pessoas passam por dificuldades, não só as surdas. Há referências à dificuldade de comunicação, de aprendizagem e de acesso à informação e ao preconceito, que gera mais dificuldades sociais. Sobre este último, P₅ analisa:

[...] Há dificuldades aumentadas pelo preconceito. Se não tivesse preconceito, as dificuldades seriam, sim, diferentes, mas com o mesmo peso. Eu acho que são aumentadas por causa do preconceito e por causa da falta de uma inclusão verdadeira, porque o cara vai estar sempre em um subemprego, com algumas exceções, mas a realidade é esta: “sou faxineiro!” ou carrega papel de um lado para o outro. Por que ele faz isso? Porque ele não tem oportunidade para estudar e essa falta de oportunidade começa na surdez, porque a mãe achou que não era para botar na escola, porque o professor achou que era só passagem e só tinha que aprender a sobreviver... (P₅)

Para P₅ e outros tantos professores, se não houvesse o preconceito contra o sujeito surdo, as dificuldades seriam equivalentes às do ouvinte. O fenômeno implica outros processos de exclusão, ou seja, traz graves consequências sociais como, por exemplo, a escassez de oportunidade que tem início no preconceito da família e da escola. Para P₅, a mãe acredita que não é preciso que o filho surdo estude, ou seja, tem baixa expectativa quanto ao futuro dele e quanto às suas habilidades, e, quando ele vai à escola, é o professor quem acredita que é apenas para passar por aquele espaço educativo, ser aprovado – mesmo sem os méritos

que são exigidos dos demais alunos – e aprender a sobreviver no mundo. Para fazer tal afirmação sobre os professores, P₅ baseia-se em um diálogo real que teve com uma colega:

[...] acho que antes eu posso até ter escutado alguma coisa sobre surdo que nunca mexeu comigo, mas lá no INES mexeu. Houve uma professora que falou assim... eu estava falando com um aluno e ela estava ao lado... aí eu falei com o aluno... eu estava falando [oralmente] e fazendo Libras... aí o aluno falou assim para mim: ((faz o sinal de *signalizar*)). Eu pensei: “eu tenho que parar com essa mania, eu tenho que parar de falar [oralmente]. Falando e fazendo Libras, o aluno não sabe para onde olhar”. Aí ela falou: “você está preocupada com isso? Não tem que se preocupar com isso não, você tem que ensinar esses garotos a sobreviver lá fora, mais nada, o resto não precisa de mais nada”. Como assim? Tem que ensinar o aluno a pegar o ônibus? Só isso? Tem que ensinar a ir ao banheiro, para ele poder sobreviver? Como assim? (P₅)

P₅ observa que a professora estava sendo bastante pessimista e nutrindo preconceitos, além de uma baixíssima expectativa quanto ao processo de ensino-aprendizagem do alunado surdo. A fala dessa profissional é repetida de outras tantas maneiras no dia a dia, sobretudo por quem acha que o sujeito surdo só precisa saber ser sociável, isto é, por quem acredita que ele não pode ser estudante e aprender o que alunos ouvintes aprendem, durante o ano letivo, na escola. Essa crença preconceituosa enclausura o aluno surdo como inferior e como aquele que está sempre aquém de quem ouve. Muitas pessoas surpreendem-se quando eu, professora de surdos, digo que eles estudam as mesmas disciplinas que alunos ouvintes e, inclusive, têm uma a mais: Libras. Por que há surpresa? Porque, em geral, parte-se do pressuposto de que essa pessoa não pode estudar, não está em condições de aprender, não terá um futuro promissor, não apresenta a suposta normalidade e precisa tão-somente saber estar na sociedade, isto é, necessita ser disciplinada para o bom comportamento.

Há ainda referência dos professores à dificuldade de se perceber a surdez, que é considerada uma “deficiência invisível”: “porque os cegos, você identifica logo; o surdo, precisa abrir a boca, né? Ou você ter conhecimento da necessidade dele, para você saber que ele é surdo” (P₂). O sujeito surdo, portanto, não traz claramente a marca daquilo que o afasta da suposta normalidade: a pessoa cega pode portar óculos escuros ou bengala e a pessoa deficiente física pode trazer a cadeira de rodas, enquanto a pessoa surda só mostra sua diferença se tentar falar o português oral ou valer-se da língua de sinais. Em consonância com Fernandes (1990), a surdez limita-se a atingir uma parcela da anatomia do indivíduo, daí ser

considerada uma “deficiência não visível”. Um dos professores na EJA expõe sua decepção ao perceber que há muitas coisas sendo feitas para deficiências visíveis, enquanto para outras, não:

O que me deixa bastante decepcionado é isto: eu vejo que há muito mais coisas sendo feitas para um determinado tipo de deficiência, em detrimento das outras. Um cadeirante hoje estaria mais integrado do que um surdo. É visível essa deficiência. Um surdo não! Precisa interagir para você perceber... (PEJA₄)

As dificuldades observadas e relatadas pelos professores carimbam o alunado surdo, transformando-se em preconceitos, pois vinculam-se a expectativas quanto às suas habilidades, ao seu rendimento e desempenho escolar. Quando, hipoteticamente, retira-se do lugar de aluno e coloca-se o sujeito no lugar de filho, o tom dos professores vai-se alterando aos poucos, pois este é mais próximo e parece depender mais das expectativas e dos planos dos pais.

Perguntados se acham que a medicina precisa avançar a ponto de ser possível detectar a surdez em fetos, dando possibilidade de se impedir o nascimento de crianças surdas, todos são contrários à ideia, à exceção de PEJA₁ e PEJA₅. A primeira se isenta de uma resposta direta e fala de outras mulheres para, depois, ponderar sobre si:

Eu acho que, não sendo hipócrita, se isso fosse possível, por mais que doesse, as mães iriam querer, como se fosse uma doença, como se fosse uma peste. As mães iriam querer que nenhuma criança nascesse surda. Eu acho isso muito complicado, porque é como se você estivesse buscando uma perfeição, querendo ser Deus. [...] Não, não faria o aborto, porque eu acho que se Deus me concedeu a graça de ser mãe de uma criança que tem essa especificidade, eu iria respeitar isso, iria abraçar a causa, não iria interromper se fosse surdo ou se fosse Down. Eu não iria interromper, até porque eu acho que não é por aí. (PEJA₁)

Já o segundo afirma: “se a medicina pudesse evoluir para que algumas doenças não fossem manifestadas, sim, eu acho importante. [...] é uma deficiência e é uma deficiência que se puder ser evitada, seria melhor, acho eu” (PEJA₅). Ou seja, o que está no cerne desta questão é a eugenia, impedindo-se o nascimento de bebês surdos. Oito de 10 professores foram contra a ideia enfaticamente. Porém, podemos ver que dois deles não vão na mesma esteira: PEJA₁ ponderou que, se tal fosse possível, as mães iriam querer abortar, embora ela não defenda, aparentemente, essa postura. Já PEJA₅ vê a surdez como uma deficiência que, sendo possível evitar, seria melhor. No entanto, com seu relato, não sabemos exatamente se defende a profilaxia da surdez, com medidas que impeçam que se gerem crianças surdas, ou se defende o aborto em caso de se descobrir uma

gestação de um bebê surdo. Ambas falas, na verdade, são repercussões de outras tantas vozes. Lembremos que já existe um exame invasivo chamado amniocentese, método de diagnóstico pré-natal que permite a detecção da trissomia 21 (responsável precípua pela síndrome de Down) e de algumas patologias fetais. Também há outro, menos invasivo, chamado translucência nugal, que pode detectar se há malformação no feto ou doenças genéticas.

Os professores na EJA não conheceram quaisquer surdas grávidas, mas, de modo geral, acreditam que, se conhecessem, logo teriam curiosidade para saber, após o nascimento, se o bebê é surdo ou ouvinte. Confessam a curiosidade, mas afirmam não haver qualquer expectativa quanto à resposta. Já os professores de surdos conheceram surdas grávidas e, invariavelmente, afirmaram que questionaram se o bebê era surdo ou ouvinte, como P₃: “eu pergunto ‘é surdo ou ouvinte?’, já pergunto logo”. Afirmaram não ter qualquer expectativa de resposta, à exceção de dois. P₄ afirma: “é, eu, sim, eu sofri: ‘será que o bebê será surdo?’ Quando nasce, aí pergunto: ‘é surdo? Ouve, é ouvinte?’”. Já P₅ confessa que desejou que o bebê fosse ouvinte: “eu me peguei pensando assim ‘tomara que seja ouvinte’, não por uma questão... – talvez seja preconceito –, mas por uma questão de medo do crescimento, sei lá. Você pensa assim: ‘puxa, se for surdo, vai passar por tudo que os pais passaram!’”. A própria pergunta, se o bebê é surdo ou ouvinte, já é carregada de pressupostos e, não raramente, vemo-la ser elaborada quando diante de uma mulher surda com um recém-nascido. Tal não se dá, com a mesma frequência, quando estamos perante um bebê filho de mãe ouvinte.

Questionados como se sentiriam se tivessem um filho e descobrissem que ele é surdo, dois professores, um de cada perfil, respondem que não gostariam. P₄ afirma: “eu confesso a você que eu não iria gostar não, ninguém gostaria de ter um filho com qualquer tipo de doença, né?”. A surdez, no caso, é associada a uma doença, que, na concepção do professor, parece ser sinônimo de deficiência, como mostra em outro momento:

[...] Sem ter deficiência já é difícil você manter um filho, você dar uma educação de qualidade, porque, neste país, o dinheiro manda. Para tudo, você precisa de dinheiro e se você não tiver uma boa condição financeira, a coisa complica ainda mais e se a criança tiver uma deficiência... ((risos)) (P₄)

Já PEJA₃, além de demonstrar sua insatisfação, diz que iria preocupar-se com a surdez, mas planejaria tudo para o filho, inclusive não iria querer que ele ficasse em grupos de surdos. Gostaria que ele tivesse as mesmas oportunidades

que qualquer criança, pois, para essa professora, estar entre surdos parece significar não ter chances, e ela se refere especificamente ao uso da Libras como um bloqueador de oportunidades maiores. Por fim, conclui:

Pode ser até que, no meio do caminho, eu percebesse que não iria dar ou que seria melhor ele entrar para outro grupo, seria mais fácil para ele, se ele estivesse sofrendo... Enfim, às vezes, a gente projeta uma coisa e, no meio do caminho, a gente vê que é outra, mas eu acho que eu iria querer... Eu não iria pensar em limitar meu filho [a um grupo de surdos]. Acho que eu iria querer tudo para ele! (PEJA₃)

PEJA₁ responde que, inicialmente, iria ficar desesperada e que teria que se preparar para acolher esse filho. PEJA₂, por sua vez, pondera que, de imediato, refletiria sobre a comunicação com o filho e assume que começaria um curso de Libras. PEJA₄ é o único a não hesitar dizer que não ficaria abalado, porque, na sua família, já se tem conhecimento sobre a surdez, por haver um parente distante que é surdo. PEJA₅ confessa que planejaría que o filho tivesse contato com pessoas que soubessem lidar com a surdez, para ajudarem nesse processo. Por outro lado, os professores de surdos, à exceção do já citado P₄, asseveram que a experiência que têm com a surdez não os deixaria tristes nem desesperados. P₁ afirma que se fosse “outro comprometimento que não fosse a surdez”, ficaria em luto, como sói ocorrer aos pais que descobrem qualquer deficiência de seu filho. Já P₃ é a única a exaltar a sorte que o filho teria por nascer em uma família que sabe Libras, já que ela e o cônjuge estudaram a língua de sinais. É perceptível a tendência à não aceitação entre aqueles que não têm contato com pessoas surdas, ao passo que ocorre uma aceitação maior entre os que já têm alunos surdos.

Os professores foram questionados qual língua incentivariam, hipoteticamente, que o filho surdo adotasse como primeira. Duas professoras de Língua Portuguesa que nunca tiveram surdos como alunos respondem claramente que seria o português, acreditando que o fato de ele ser oralizado facilitaria na relação com outras pessoas, como conta PEJA₁:

Preferencialmente, eu iria querer que ele fosse oralizado, porque eu acho que isso iria facilitar no dia a dia dele a lidar com as outras pessoas e com a realidade, iria abrir portas para ele para... talvez eu esteja enganada... mas, a princípio, iria abrir portas para que ele cada vez avançasse mais, mas eu jamais iria tirar dele ou desvalorizar a Libras. (PEJA₁)

PEJA₂, PEJA₅ e P₄ afirmam que incentivariam que o filho adotasse a Libras. O primeiro acredita que o faria por ser a Libras mais fácil para o surdo,

desconsiderando que não há línguas mais fáceis ou difíceis, sendo todas igualmente complexas:

[...] há aqueles que, por preconceito ou ignorância, afirmam ser a língua de sinais muito simples, sem itens lexicais correspondentes para representar a complexidade dos conteúdos abordados, demonstrando com isso desconhecer o princípio linguístico básico de que não há línguas primitivas. Todas as línguas são estruturas gramaticais de igual complexidade que se modificam conforme as necessidades de comunicação do grupo social que a utiliza, para atender às novas exigências científicas e tecnológicas, surgindo novas palavras por meio de seus mecanismos de organização gramatical ou por meio de empréstimos linguísticos. (FERNANDES, 2003, p. 130)

Metade dos professores – dentre os quais, quatro são professores de surdos – afirma que incentivaria as duas línguas: a de modalidade oral-auditiva e a de modalidade visuo-espacial. Não se referem ao português escrito propriamente, mas à sua oralização como uma facilitadora da inserção da pessoa surda na sociedade, que é majoritariamente ouvinte, como mostram os relatos a seguir:

Eu acho que eu iria estimulá-lo a falar as duas, dentro daquilo que é possível, falar as duas. Se fosse muito difícil para ele falar o português oral, estimularia a Libras. (PEJA₄)

Eu incentivaria a Libras para ele poder se comunicar com outros surdos e também incentivaria a oralização, se ele quisesse. Isso porque a maioria é ouvinte, a maioria não sabe Libras, para ele não ter esse tipo de dificuldade. (P₂)

PEJA₄ revela que incentivaria a Libras se fosse muito difícil aprender o português. Ou seja, primeiro tentaria a oralização e, se não desse certo, partiria para a língua de sinais, que é a língua natural, aquela que o surdo pode aprender espontaneamente, sem recursos artificiais ou treinamentos sistemáticos, em contato com outros surdos.

O capítulo que antecede a este trouxe relatos dos alunos a respeito do processo de oralização como algo difícil, não natural, não espontâneo e que demanda um tempo longo. Já o relato de sete professores – dentre os quais cinco dizem que incentivariam as duas línguas, enquanto dois destacam apenas o português – parece ir na contramão daquilo que é preferência entre os alunos entrevistados, ainda que se possa compreender a preocupação dos professores no que tange ao fato de a pessoa surda estar no contexto de uma sociedade que é, majoritariamente, ouvinte e falante da língua portuguesa, não tendo formação ou preparo ainda para lidar com a Libras:

Porque, no mundo que a gente tem, na vida, é interessante o surdo ser oralizado, porque ele vai poder ser entendido, mas também acho que ele tem que saber Libras.

Porque eu acho que tem que ser uma escolha dele, só que o problema é que, para ser oralizado, ele tem que ser oralizado desde antes de poder escolher. [...] aí eu fico pensando assim: “qual é a melhor forma de oralizar o surdo, se não espelhinho, não sei o quê que fica na cabeça?”. O que eu conheço é daquelas fonoaudiólogas de 15 anos atrás, que eu vi em filme ou alguém falou. É uma violência muito grande com a criança surda, então, eu não sei. Eu acho que se fosse o meu filho, eu gostaria que ele pudesse escolher, na adolescência ou na idade adulta, que ele tivesse a possibilidade de escolher. (P₅)

P₁ ressalta que oralismo e oralização, contudo, são realidades diferentes e que já não podem ser confundidas hoje, alegando que o primeiro já está ultrapassado como método de ensino, se comparado ao bilinguismo, que prevê que a pessoa surda terá acesso à Libras como L1 e ao português, na modalidade escrita, como L2:

[...] Agora, a gente não pode confundir também oralizar com oralismo. Eu acho que, hoje em dia, está impossível de ser confundido, até porque foi ensinado e comprovado que [a Libras] é uma língua, tem a mesma função e exerce tudo que uma língua pode fazer. Então, a gente não tem mais essa ideia de que o oralismo é a única forma que o surdo tem de ter contato. Agora, eu já vi pessoas que tentaram ser oralizadas. Tenho um caso perto, na minha família mesmo, até de aluno do INES, né? Na época, meu irmão tinha uma namorada cujo irmão era surdo. Eu passava para ela algumas coisas de fonoaudiologia, dos treinamentos, e o menino fez muito isso na vida dele. E eu acho que, até hoje, não oraliza nada. (P₁)

P₁ denuncia que, mesmo em casos em que se tenta a oralização, pode-se não obter êxito. Não há garantias nesse processo, ainda que leve anos. Por isso, é equivocada a crença de que necessariamente será oralizado aquele que passa por treinamentos.

Antes de que se dê o contato direto, muitas vezes, professores e alunos, especialmente por meio de companheiros, já contêm informações que auxiliam na construção dos primeiros julgamentos mútuos (MIRAS, 2004). Por isso, a ótica dos professores que nunca tiveram surdos como alunos precisa ser considerada, a fim de se perscrutar que juízos carregam antes da experiência com esses sujeitos em sala de aula. Quanto aos possíveis ganhos com a oralização dos alunos, para, entre esses professores, o preconceito de que o desempenho dos surdos oralizados seja melhor, como imagina PEJA₃: “eu imagino que seja mais fácil aquele que saiba português, eu imagino que tenha um desempenho melhor”. Já para PEJA₂, o fato de o surdo falar português e saber fazer leitura labial tende a melhorar seu desempenho. PEJA₁ imagina que o surdo oralizado seria um melhor aluno na sua disciplina. Isso reafirma a visão preconceituosa de que a surdez e a língua de sinais trazem prejuízos à aprendizagem do alunado surdo:

Muitos professores, por não conhecer as implicações da surdez, apresentam a tendência de não acreditar no potencial do aluno surdo, atribuindo as suas dificuldades à surdez. Se o aproveitamento do aluno confirma a baixa expectativa do professor, é considerado deficiente e com isso o professor se isenta da responsabilidade de ensinar, pois é o aluno que não aprende. (SILVA & PEREIRA, 2003, p. 7)

Por outro lado, os professores de surdos comprovam, empiricamente, que a oralização traz algum benefício para a inclusão social desse sujeito em uma sociedade que fala a língua portuguesa oralmente, mas não para a sua escolarização. O significado social da surdez está relacionado à ausência de uma linguagem comum à do meio cultural em que se vive (FERNANDES, 1990). Os professores entrevistados asseguram ainda que a oralização tende a ajudar no ensino, não na aprendizagem, pois permite uma facilidade na compreensão do professor cuja L1 seja o português:

Era bom [o desempenho deles na disciplina], mas eu acho que não pelo fato de eles serem oralizados; era bom, porque eles eram bons, participavam... [...] Eu acho que beneficiaria mais a mim pelo fato de entendê-los melhor. Dar aula para eles, conversar, falar algumas coisas... Eu não sou um intérprete, um professor de Libras, então, se eles fossem oralizados, o que iria acontecer? Eu teria uma maior facilidade de compreendê-los, porque, muitas vezes, eles passam dúvidas que eu tenho dificuldade de entender; às vezes, eu peço para repetir diversas vezes, diversas vezes, diversas vezes até que eu consiga entender. Eles falam em Libras! Acho que se tivessem oralidade, seria mais fácil. (P₄)

P₄ desconstrói aquilo em que os professores na EJA acreditam e demonstra que o benefício recairia sobre si próprio, dada sua não fluência na língua dos alunos. P₁ confirma que o desempenho de estudantes surdos oralizados e de sinalizadores é semelhante em sua disciplina, Língua Portuguesa, e inclusive mostra que, algumas vezes, os alunos podem surpreender:

P₁: Comprovadamente, eu tenho aluno oralizado que “saca” muito pouco de português e tenho alunos que não oralizam nada e têm uma compreensão textual de dar inveja, que você fala assim “caramba, como você sabe tanto?” Escreve muito bem e lê muito bem!

Entrevistadora: Ou seja, não é um pressuposto: oraliza, escreve português e entende português?

P₁: Pelo menos, não é um pressuposto comprovado. Se eu fizesse uma pesquisa quantitativa, “olha, eu tenho 15 alunos que oralizam e sabem português e tenho 15 que não oralizam e, por isso, não sabem português...” Eu não consigo ver essa relação direta, já conversei com uma fonoaudióloga e perguntei para ela, porque, no meu trabalho, não importa muito. Às vezes, quando eles oralizam, eu dou umas dicas de regência, por exemplo, “*gosto de*, você está falando *gosto de*, coloca no papel também”, mas, assim, para a gente...

Entrevistadora: Então, se pudesse falar como é o desempenho deles, para você, não tem nada de surpreendente?

P₁: Não por isso. Para mim, eles seriam bons com ou sem a oralização.

Entrevistadora: E se você tivesse que comparar o desempenho de um aluno surdo oralizado e de um sinalizador, o que teria a dizer, na sua disciplina?

P₁: Só pelo fato?

Entrevistadora: Só pelo fato.

P₁: Ah, não, não vejo.

Entrevistadora: Não vê vantagens nem desvantagens de um em relação ao outro?

P₁: Para atender à minha disciplina, com os meus recursos, com a minha estratégia, não tem, porque eu não uso nada que leve em conta essa oralização. Se eu pensar em alunos que eu tenho, pensar no aluno bom, eles podem ser tanto oralizados como não oralizados.

P₃, por sua vez, acha ótimo que sejam oralizados para que tenham a oportunidade de se comunicar de todas as formas possíveis, em um mundo que não está preparado para a língua de sinais ainda. Sublinha, entretanto, que a importância da oralização seria pertinente ao mercado de trabalho, por exemplo, mas não para conseguir amigos (provavelmente, pares surdos):

P₃: Eu acho ótimo para que ele possa se comunicar de todas as formas que lhe são possíveis. Se ele se sente predisposto, se ele acha que é importante oralizar e seus pais acreditam que é importante para ele, acho que deve oralizar mesmo.

Entrevistadora: Você tem alunos oralizados?

P₃: Tenho, tenho alunos oralizados, inclusive dois alunos que entraram este ano, não sabiam a língua de sinais, só sabiam oralizar, faziam a leitura labial... Eu acho que é importante quando oraliza, porque o mundo aí fora, infelizmente, não está totalmente preparado para a língua de sinais, para o surdo. Então, eu acho que se ele tem essa possibilidade de poder falar e fazer a leitura labial, acho que para ele, como ser humano, é importante, para o mercado de trabalho, eu diria assim, não para conseguir amigos...

Tendo por base a experiência dos professores de surdos e de seus relatos, constata-se que tanto os sujeitos surdos oralizados quanto os sinalizadores podem apresentar dificuldades, não havendo ganhos ou perdas por causa da oralização, no que se refere ao ensino-aprendizagem. P₅ resume: “eu acho que saber ler o lábio e falar não faz ligação direta com o fato de ele saber ler e escrever”. Não basta falar oralmente e ouvir para se ter um bom desempenho escolar, afinal, se assim o fosse, alunos ouvintes saberiam ler, interpretar e escrever com facilidade, o que sabemos não ser necessariamente verdade.

Também é importante frisar que nem todos os surdos tiveram acesso ao treinamento para oralização, a qual não se dá espontaneamente, mas depende do acompanhamento de um profissional da fonoaudiologia. Há quem acredite que a oralização seria o ideal, porém, tal não se dá por serem os sujeitos surdos provenientes de classes populares, sem recursos financeiros para isso:

Eu acho que é uma coisa boa. Eu acho que seria o ideal se isso acontecesse com todos os surdos, mas que, infelizmente, em nível de Brasil, isso não se verifica, um

surdo oralizado, porque, na maioria das vezes, eles vêm de classes populares... E aí eu acho que teria que ser feito com eles, desde a mais tenra idade, um trabalho de fonoaudiologia. Na realidade, não houve. Até os pais ficam sem saber o que fazer quando eles sabem que o filho tem surdez, porque, normalmente, são pessoas de menos cultura e com conhecimento restrito. Na realidade, a escola pública teria que dar conta disso através de um trabalho bem feito de fonoaudiologia e, na realidade, isso... não sei se não é feito, não posso afirmar isso. Agora, se é feito, é mal feito, porque, dificilmente, você vê, aqui, em nível de escola especial, dificilmente, você vê um aluno surdo oralizado. (P₄)

P₄ afirma a importância da fonoaudiologia dentro da escola e traz à tona, por exemplo, a ideia de que a oralização poderia ser ofertada no contexto escolar, embora não seja compreendida como parte do processo de ensino-aprendizagem. Parece que há, na verdade, a defesa de um neo-oralismo, para além da oralização. Inclusive, o professor trata a escola em que atua como “escola especial”, não “escola bilíngue”, indo na lógica tradicional.

Os professores que nunca tiveram surdos como alunos costumam imaginar que o desempenho dos surdos oralizados seja melhor, acreditando, preconceituosamente, que a Libras é limitadora e que a comunidade surda é um gueto, como tenta argumentar PEJA₃:

[...] eu imagino que a comunidade surda é uma comunidade restrita ali, um grupo, né? Se ele vai... porque eu acho que acaba limitando a pessoa naquele grupo... e se ela desenvolve uma língua e vai à luta, vai para a vida, eu acho que ela tem mais facilidade de se comunicar com todo mundo. [...] Eu acho que a Libras acaba limitando a pessoa àquele grupo ali; naquele grupo, ela está bem, mas se ela sai daquele grupo, ela já se sente receio... [...] Então, eu acho que a L1 do surdo deveria ser a língua portuguesa, ele vive neste contexto. [...] Eu acho que tudo é: o que você quer? O que você acha do seu filho? “Ah, não, eu vou proteger o meu filho, eu vou colocá-lo aqui para aprender Libras e ele vai ficar confortável nesse grupo, vai-se identificar com João, Pedro, Maria, está confortável ali, está bom para ele, e depois ele aprende a outra língua para...”. Mas eu acho que a gente já pode fazer o contrário: ele vive aqui, ele fala língua portuguesa, ele vai aprender o português e também, paralelo a isso, aprender a Libras para ele ter facilidade de se comunicar com o mundo, mas eu acho importante aprender a língua portuguesa. (PEJA₃)

No entanto, como mostraram alguns alunos entrevistados, não se trata de um gueto ou de um grupo fechado que usa “arreios” e se aliena do mundo à sua volta. Trata-se de um grupo em que ocorrem liberdade e espontaneidade na interação comunicativa e em que há pares linguísticos que compartilham a Libras.

PEJA₄ assevera que as pessoas surdas são muito protegidas, como se estivessem inseridas em uma bolha, não sendo possível comunicar-se com elas:

A impressão que dá é esta: as pessoas de um modo geral colocam a surda como se estivesse dentro de uma bolha! Não é possível interagir com ela! Vamos colocá-la dentro de uma bolha! Na realidade, dentro daquela pessoa surda, tem um coração,

tem sentimentos, sentimentos iguais aos nossos, absolutamente iguais, e que podem ser mais exacerbados por conta da própria deficiência. (PEJA₄)

Em parte, a questão do excesso de proteção foi observada como autocrítica entre os próprios professores de surdos, como já mencionado, e, no capítulo anterior, os alunos entrevistados também relataram que a família promove um excesso de zelo que, inclusive, impede a autonomia deles pela vida afora. Porém, não se trata de obstar a comunicação com essas pessoas. Ocorrem, na realidade, truncamentos comunicativos e muitos ruídos, visto que pouco é entendido na tentativa de diálogo entre falantes de línguas diferentes os quais não conhecem a língua que o outro realiza.

Por esse e outros motivos, o mercado de trabalho, segundo os professores de surdos, costuma selecionar os sujeitos surdos que são oralizados, em detrimento aos sinalizadores e não fluentes no português:

[...] eu acho que, atualmente, o surdo oralizado tem mais oportunidade no mercado de trabalho do que aquele que só sinaliza. [...] Porque eu já vi relatos de pessoas que empregam surdos e que sempre buscam o surdo oralizado, talvez por próprio preconceito, por achar que o surdo que não oraliza não vai saber fazer aquilo ou, muitas vezes, porque é uma forma de comunicação mais fácil, para o ouvinte. Então, para facilitar a vida, ele busca mais o surdo oralizado. (P₃)

Essa problemática também diz respeito à possível autonomia da pessoa surda, pois, não sendo falante da língua portuguesa em um país que fala este idioma, seria mais dependente de outras pessoas. Os alunos surdos entrevistados trouxeram a questão à tona, mostrando que, muitas vezes, são pessoas ouvintes que solucionam problemas que lhes dizem respeito, por serem aquelas que podem comunicar-se na língua hegemônica e se fazer entender pelo outro do ato comunicativo. P₅ exemplifica o problema trazendo o caso de uma mulher surda que é dependente da filha ouvinte:

Eu acho que ele tem que conseguir se virar, porque o cara tem que se virar sozinho. Tinha uma intérprete com que eu estava conversando uma vez... minha irmã foi entregar uma coisa para a mãe dela, que é surda, e ela falou: “a sua irmã sabe Libras? Ah, porque eu vou para tudo que é lugar com a minha mãe e tal...” Eu ficava assim, imagina! Ela vai casar, vai morar a quilômetros de distância da mãe, porque a mãe mora em Niterói, e ela vai morar lá na ponta do Rio de Janeiro, e agora? Então, isso me faz pensar que eles devem ser minimamente oralizados para saberem se virar. Então, como ele deve se comunicar? Eu acho que... eu puxo muito para Libras, eu acho que a lei, para ser respeitada, eles podiam só usar a Libras. [...] Libras é uma língua brasileira, por que não colocar essa matéria dentro da escola? Por que tem que ser inglês, espanhol, alemão, qualquer coisa dessas, e não pode ter Libras? Se o aluno pode optar entre inglês e espanhol, por que não pode optar entre inglês, espanhol ou Libras, sabe? Por que não? Eu acho que se você tem ali aquela escolha, a pessoa olha “ah, que legal! Libras, vou aprender”, e

o pessoal poderia estar aprendendo. Quando o surdo não oralizado estivesse na rua, a pessoa poderia conversar minimamente, dar uma informação, saber fazer alguma coisa... (P₅)

Foi possível perceber que sentimentos como a piedade não são incomuns frente à pessoa surda e que a vida desta é observada como mais difícil, dentre outros motivos, pelo preconceito contra a surdez e a língua de sinais. Se essa pessoa for, hipoteticamente, um filho, o tom do discurso dos entrevistados pode alterar-se um pouco, pois o professor-pai ou a professora-mãe tende a projetar a vida futura da criança surda, preocupando-se em inseri-la na sociedade, principalmente com base no idioma falado por esta, o português, de modo a planejar certa autonomia para esse sujeito.

Na opinião de alguns professores, a mídia tem uma responsabilidade grande sobre o que é propagado ou não a respeito dos surdos, sejam oralizados, sejam sinalizadores. Por isso, é preciso cautela com o que é propagandeado acerca das supostas curas da surdez, como salienta P₁:

A mídia, atualmente, tem feito uma propaganda muito grande em torno do implante coclear, então, o que eles falam, já troquei de canal e tudo. Você falou agora, não sei se é isso, mas me veio muito à cabeça de que “olha, surdo passou a ouvir”, como se ele dormisse surdo e acordasse ouvinte. E tem uma pressão muito grande! Eu acho que eles pensam que estão fazendo coisas boas, enfim, como descobrirem, de fato, que os surdos vão poder ouvir, quando, na verdade, o que eles conseguem são recursos para trazer algum tipo de ganho auditivo, mas isso não significa em nada que ele vai conseguir escutar a minha voz. Então, eles fazem um estardalhaço enorme por muito pouca coisa e desvalorizam demais a língua de sinais, como se a pessoa fosse ser outra, fosse renascer, como se não soubesse se inserir sem isso. Eu acho que isso é, de certa forma, uma não aceitação do outro. (P₁)

A percepção de P₁ e de outros professores é semelhante a de alguns alunos entrevistados, principalmente no que se refere aos eventuais ganhos auditivos, que não vêm com certificados de garantia que asseverem que a surdez será curada mediante o avanço tecnológico tão propagandeado. P₅ segue por caminho semelhante e relata que um professor de surdos abraçou esse discurso e, inclusive, vaticinou que a surdez irá acabar em função da ascensão da tecnologia, via implante coclear:

Uma coisa que não esqueci foi que um professor do INES falou que a surdez iria acabar, porque a tecnologia estava fazendo o implante coclear. Vai acabar, o INES vai acabar, os surdos vão acabar, porque vai ter implante coclear para todo mundo! Isso me magoou um pouco. [...] É assim, é uma doença! Ele tratava os alunos como uns doentes. Eles têm uma doença e, com o implante coclear, vai-se curar essa doença e ponto final. Não sou contra o implante coclear não, não sou contra! Também é outra coisa que eu fico em cima do muro, porque eu acho que deveria

ser escolha, mas a gente sabe que se o adulto colocar, a chance de dar certo é bem menor do que se uma criança colocar, então... (P₅)

P₄ acredita que as pessoas surdas têm medo de terem filhos surdos e avalia que o “problema cognitivo” de surdos filhos de surdos é menor: “eu acho que eles têm medo de que o filho nasça surdo, mas, na realidade, eu acho que no filho de surdos, o problema cognitivo é até menor [...]”. A afirmação de que o surdo porta um problema relativo à cognição ocorre com frequência, seja entre profissionais que trabalham com ele, seja entre aqueles que nunca tiveram contato. Segundo Fernandes (1990), deficiências intelectuais podem ser provocadas pela surdez, em função de lesões cerebrais ou da ausência do fator verbal no desenvolvimento da inteligência. Isso quer dizer que a surdez pode acarretar problemas cognitivos, mas é uma possibilidade, não uma relação direta entre a pessoa ser surda e ter problemas cognitivos.

PEJA₃ imagina que o aluno surdo tenha muitas dificuldades derivadas da surdez: “[dificuldade] em tudo, de aprender as coisas... de... questão cognitiva mesmo. Eu acho que ela [surdez] dificulta o aluno de aprender, é uma dificultadora”. Contudo, essas falas carregam outras vozes que repetem esse juízo cristalizado de que a pessoa surda tem problemas cognitivos, como mostra o relato de P₃, que se refere a outra profissional do instituto de surdos:

Aqui [no INES], infelizmente, já ouvi uma pessoa falar que o surdo não tem cognitivo! Isso me irrita profundamente, como ele não tem? “O surdo não aprende”, como? Mas, na minha aula, eles aprendem ((aponta para si e para a entrevistadora)). “Como não aprendem na sua aula?”. Dá vontade de perguntar isso! Eu, pelo menos, sinto que ele está lá entendendo tudo, e sei lá, dois meses depois, você volta no mesmo assunto e ele esqueceu. Isso realmente é de deixar com raiva. Isso acontece com todos e é normal. Se ele não pratica, vai esquecer, e é natural de uma língua, ainda mais uma língua estrangeira ou uma L2. Então, falar que o surdo não tem cognitivo, que o surdo é violento, que o surdo é preconceituoso, isso me irrita demais! Eles falam “ah, o surdo é violento, é nervoso”, mas claro! Se você está tentando falar alguma coisa e ninguém te entende, você não vai ficar nervoso? Imagina você lá na China, falando em português, ninguém te entende! Você não vai ficar nervosa? (P₃)

P₃ traz à tona outras tantas sentenças que rotulam o alunado surdo e que são mencionadas com alguma frequência, tanto por profissionais que lidam com ele, quanto por aqueles que nunca conviveram com ele. Trata-se de expressões bastante preconceituosas – e, por isso, engessadas – que não resistem à menor argumentação: “surdo não tem cognitivo”, “surdo é violento”, “surdo é preconceituoso”, “surdo é nervoso”, dentre tantas outras que rotulam esse sujeito

que não necessariamente irá confirmar essas frases, como, aliás, quaisquer outros seres humanos. Isto é, não se trata de generalizações adequadas, mas de juízos apressados, acríticos e ancorados em um ou outro exemplo – de experiência própria ou de outrem – dentre tantos outros que podem não os confirmar. No que tange à questão cognitiva:

A inteligência, a capacidade de compreensão e o desenvolvimento cognitivo são inerentes ao ser humano. A pessoa surda se diferencia da que ouve por uma questão de déficit auditivo e não mental. Devido a essa diferença, ela carrega sobre si uma carga de preconceitos sociais condicionados por suposições estigmatizantes da sociedade leiga. (FARIA et al., 2011, p. 194)

Acrescento que não somente a “sociedade leiga”, visto que estamos fazendo referência, aqui, também a profissionais que convivem com esse alunado diariamente, não se tratando de pessoas não escolarizadas, mas de professores, inclusive, com pós-graduação:

P₄: A deficiência gera uma dificuldade cognitiva grande, principalmente o aluno com as características do nosso aluno, que são alunos oriundos de classes populares em que os pais são aculturados. Os pais, quando os filhos nascem, ficam sem saber o que fazer; na realidade, eles ficam sem saber o que fazer, mesmo não sendo surdo, que dirá com o desconhecimento da surdez, de como tratar, de como lidar, desconhecimento da Libras. Isso gera uma certa dificuldade.

Entrevistadora: Você acha que a surdez gera problemas cognitivos no surdo?

P₄: Sim, com certeza!

Vale ressaltar que não é a fala de um ou outro professor que interessa de fato para afirmarmos que o sujeito surdo ainda é estigmatizado e alvo de bastante preconceito, mas é preciso lembrar que a fala de um professor alberga juízos que são transmitidos socioculturalmente e que, por isso, são difíceis de “controlar”, se não houver, em realidade, um automonitoramento, uma autocrítica, uma destruição paulatina dos próprios preconceitos. Tais juízos, muito duros, são preconceitos alicerçados na visão clínico-terapêutica da surdez, com base na qual a pessoa surda é vista como deficiente e, por isso, colocada no mesmo “pacote” que outras com outras questões: cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, etc. Por isso, nas entrevistas feitas com os alunos, foi possível notar que se esforçam para retirar a surdez de dentro desse grupo, colocando-a à parte, como uma questão linguístico-cultural, apesar de as pessoas surdas unirem-se às deficientes em prol de direitos em comum.

P₂ confirma a aproximação que se faz das pessoas surdas em relação àquelas com deficiência intelectual:

[...] eles comparados com pessoas retardadas, pessoas com deficiência mental, na rua mesmo, já vi uma vez. O pessoal começar a falar com o surdo que estava em uma banca de jornal perguntando ao jornaleiro alguma coisa, e uma pessoa resolveu ajudar começando a falar como se ele não tivesse capacidade de entender uma informação. Eu percebi – era um casal – que ele não teria dificuldade alguma, era apenas informar o que ele estava perguntando. Não precisava ((risos)) daquele excesso ((faz gestos indicando algo exagerado e ri)), daquele excesso ali para fazê-lo entender. Eu percebi que a pessoa estava muito preocupada que ele entendesse, a forma como ele se comunicou com uma voz... falando... oralizando, oralizando com uma fala diferenciada, e aí aquela pessoa que estava junto resolveu ajudar e ficou, de certa forma, preocupada demais de ele não entender a informação. (P₂)

Percebemos que essa preocupação excessiva se o sujeito surdo está ou não compreendendo não é exemplificada apenas em casos de pessoas leigas, mas foi afirmado pelos próprios professores de surdos que há zelo em demasia, uma preocupação diferenciada. Logo, constatamos, uma vez mais, que o sentimento de piedade, que resulta no excesso de cuidado, caminha com o preconceito.

Há professores ainda que demonstram saber que a surdez não traz implicações cognitivas pela surdez em si e que o aluno surdo tem condições de aprender como quaisquer outros alunos:

Não é por problema cognitivo, ainda que um ou outro realmente tenha. Todos normalmente também têm, os ouvintes têm, né? Eu acho que eles têm plena condição de aprender como ouvintes. A questão é uma deficiência do professor em passar aquele tema ((aponta para si mesma)). Eu já tive, vamos dizer, uma certa prova disso quando eu estava ensinando um tema gramatical, era... estava falando do futuro, estava falando das orações adverbiais “quando puder, eu...” e eu demorei uma, duas, três aulas e vi que nem todos entenderam. Aí eu estava com uma assistente educacional surda na sala que explicou o assunto em 10 minutos! Todos os alunos compreenderam o assunto completamente. Naquele dia, eu observei: o erro era meu! (P₃)

As dificuldades do aluno surdo são, muitas vezes, aumentadas pelo entrave comunicativo, não se tratando de seqüela derivada da surdez. Em consonância com Carvalho (2010), não se deve afirmar que a surdez representa um déficit cognitivo, pois o entrave entre ela e a cognição dá-se na dificuldade de comunicação entre a pessoa surda e o mundo e vice-versa, independentemente do tipo de comunicação adotada ou dos recursos tecnológicos que visam minimizar a surdez. Embora possa estar cercado de uma educação adequada e de uma família atenta às suas especificidades, o sujeito surdo está privado de entender e participar de incontáveis circunstâncias cotidianas (FERNANDES, 1990), enquanto os ouvintes podem ter acesso às mais diversas informações, por estarem inseridos em uma “cultura” que ouvem:

Nós, ouvintes, desde crianças somos “politizados”, quando ouvimos nossos pais reclamarem dos impostos altos e mal administrados, da inflação, do aumento do custo de vida, do aluguel, das mensalidades escolares, da redução do salário... tantas palavras, tantos conceitos que vão sendo internalizados sem que o percebamos, mas que são perdidos pelos surdos, se não estiverem o tempo todo atentos aos fatos, tendo ao seu lado pessoas também atentas e bem-intencionadas, dispostas a explicar o que pode parecer banal, sem proveito. Seria esse, então, um problema cognitivo do surdo, ou um agravamento da sua deficiência, pelo descaso da sociedade? (BERNARDINO, 2000, p. 18)

Ademais, é importante afirmar que a pessoa surda é constituída biologicamente como a ouvinte e, assim, tem possibilidades equivalentes de operar sobre o mundo mentalmente, observando-o, fazendo comparações e chegando a conclusões, no contexto de suas trocas sociais (ALMEIDA, 2000). Por isso, é uma manifestação do preconceito afirmar que tais sujeitos não têm cognitivo ou têm problemas cognitivos/intelectuais. Não se trata de condições biológicas, mas circunstanciais, as quais dependem do contexto que lhes pode ser ou não favorável. Daí que se faz necessário sublinhar a relevância do aprendizado da Libras, que lhes fornece possibilidades de engendrar significados e conceitos (ALMEIDA, 2000). P₃ acredita que esse tipo de julgamento cristalizado, e não reelaborado, relativo ao aluno surdo deve-se ao fracasso do próprio professor que não sabe lidar com esse estudante:

Entrevistadora: A que deve isso, esse tipo de afirmação, “surdo não tem cognitivo”, “surdo é nervoso”, “surdo não aprende”? O que leva uma pessoa falar uma coisa dessas?

P₃: Acho que ao próprio fracasso. Ninguém assume de pronto que está fracassando em alguma coisa, não se sente bem fazendo isso, né?

Entrevistadora: Sente-se bem falando dos outros, né?

P₃: Falar dos outros é ótimo, por não ser comigo, né?

Entrevistadora: Exatamente!

P₃: Eu acho que, a princípio, como se tem muita dificuldade nossa, ((aponta para si)) assim, nosso desconhecimento, ou falta de procura por mais pesquisas, ou por falta de um diálogo – aqui acontece demais a falta de diálogo –, então, acho que o cara remete o fracasso e a dificuldade que ele tem ao aluno! Aí “esse aluno não aprende”. “Ué, mas o que você tem feito para o seu aluno aprender? O que não está dando certo?”.

Entrevistadora: Não é o aluno que não aprende. É a pessoa que não ensina...?

P₃: É, então, eu acho que, às vezes, falta um pouco de humildade em tentar aceitar “é, realmente, eu não estou sabendo fazer isso, vou pedir ajuda”. Mas aí, muitas vezes, bate o orgulho e a pessoa não quer admitir que tem problemas e fica o dito pelo não dito.

Entrevistadora: Ou admite mesmo e aí não tem nem o que fazer, né?

P₃: Não admite mesmo e pensa: “não tem o que fazer, vou dar a minha aula de qualquer jeito. Se funcionar, funcionou, se não funcionar também, dane-se!”

P₅ afirma que já ouviu sentenças que rotulam o sujeito surdo como aquele que é um coitado, não consegue abstrair e tem problema cognitivo:

Só ouvi algumas coisas do tipo: “coitado, ele é surdo!”. [...] “O surdo não abstrai”, sempre escutei e é chato também. Você estuda, estuda, estuda e chega lá e fala: “surdo não abstrai!”. Duro! Isso aí também a gente escuta dentro do INES: “o surdo não tem poder de abstração” ou “ele tem problema cognitivo”. Aí você pensa: “deve ter um estudo para saber se o surdo tem problema cognitivo, não tem poder de abstração, alguém deve ter dito isso!”, não tem porcaria nenhuma! “Ele não tem poder de abstração e ele tem problema cognitivo”, ponto. “Coitado”! (P₅)

A expressão preconceituosa relativa à capacidade de abstração da pessoa surda também é corriqueira. Fernandes (1990) mostra que a maioria dos pesquisadores assevera que o sujeito surdo pode apresentar um atraso intelectual de dois a cinco anos e denuncia a ausência de linguagem como a responsável por esse atraso. O aspecto que se evidencia como mais afetado é, de fato, o pensamento abstrato. No entanto, se a L1 for desenvolvida na idade apropriada e a comunicação com outras pessoas for estabelecida, o aluno surdo não terá dificuldades relativas ao raciocínio lógico, simbolização, cálculo ou classificações (FERNANDES, 1990; CARVALHO, 2010). Por isso, é um preconceito julgar que todo surdo terá problemas para abstrair, pois tal não é uma anomalia consequente da surdez.

A surdez ou a Libras, por vezes, também é encarada, preconceitualmente, como uma patologia comunicativa do surdo:

[...] eu já ouvi falar que o cego desenvolve uma inteligência maior, mas, assim, ele normalmente é uma pessoa mais sensível, porque, faltando a visão, ele desenvolve outros mecanismos para tentar entender o mundo que está à volta dele. Mas o surdo, muitas vezes, se isola, porque a questão da comunicação é muito importante, então, como o que falta a ele é exatamente isso, ele acaba sendo prejudicado. Até se eu puder fazer essa comparação em relação a um cego, que ele não está vendo mas está ouvindo, e ele tem capacidade de interagir com quem está à volta dele... (PEJA₃)

Nesse relato de PEJA₃, parece ser vedada ao sujeito surdo a comunicação, acarretando prejuízos que não são relacionados, por exemplo, ao sujeito cego, que tem aptidão para interagir com os demais. O preconceito relativo à Libras também foi observado pelos alunos entrevistados, que vivenciaram momentos em que ela foi associada a “macaquices”, mímicas, “gestinhos”, etc.

É perceptível que professores manifestam inúmeros preconceitos e também os observam em colegas de profissão. Tendo ou não assumido abertamente serem preconceituosos, o são, ainda que busquem justificar o que, para eles, não é um

preconceito – afinal, o preconceito parece ser tão-somente território alheio. Secreto e revelado, tácito e expresso, o preconceito tem vida entre o professorado que tem alunos surdos e entre aquele que nunca os teve em sala de aula.

3.5. “Está tudo dentro, infelizmente, do mesmo pacote”

Tendo em vista que os professores entrevistados não só expressam como podem perceber o preconceito contra/entre alunos surdos, busquei trazer à tona as percepções do fenômeno, com apoio na ótica do professorado. Grande parte do que ouviram ou testemunharam vincula-se a expressões de preconceito também observadas pelos alunos. Lida-se, aqui, com o relato de professores que, muitas vezes, referem-se criticamente a juízos que também eles próprios carregam. Ou seja, observam o preconceito em terceiros, mas, no decorrer da entrevista, não se percebem preconceituosos – embora o sejam, como quaisquer pessoas.

A maioria dos professores na EJA imagina que não deve haver preconceitos entre os alunos surdos, pois são supostamente unidos e formam um grupo aparentemente imunizado que não manifestará preconceitos, por já ter sofrido muito com eles:

Não sei, acho que eles enfrentam a mesma realidade, então, de repente, eu acho que a união é que faria a força. Eu acho que eles se identificariam em um conceito igual, que é um conceito das dificuldades da causa deles, das dificuldades de enfrentar a realidade como ela é hoje em dia. (PEJA₁)

Nessa perspectiva, parece ser a comunidade surda um grupo monolítico e, comparativamente, “preconceito maior é daqueles que não são surdos” (PEJA₄), isto é, dos de fora, dos não vacinados. Indo nessa direção, os alunos entrevistados relataram que as pessoas ouvintes são as mais preconceituosas com o grupo, como já vimos no capítulo anterior. Entretanto, sob o ponto de vista de P₅, os sujeitos surdos, mesmo sendo alvos, permitem que os ouvintes participem da vida deles, havendo certa gentileza e complacência nessa relação:

Mesmo eles sofrendo tanto preconceito, sofrendo preconceito dentro de casa, preconceito na rua, mesmo assim, nós somos ouvintes, nós somos os de fora, mesmo assim, eles nos permitem chegar perto e nos permitem participar da vida deles. Isso é muito legal, porque eu não sei se uma pessoa, um ouvinte, se fosse sofrer, sofrer tanto, tivesse o tempo todo que ficar com o pé atrás com todo mundo, de repente, deixaria aquele que tanto lhe “maltrata”, entre aspas, fazer algo assim, sabe? Participar, chegar mais perto e tal. Não sei se o ouvinte deixaria, não sei. Eu acho que eles permitem e eu acho isso de uma generosidade muito grande! (P₅)

A maioria dos professores relata que já viu – sem interferir ou reagir – alunos surdos sofrerem preconceito, confirmando a percepção dos adultos entrevistados. Trata-se de comentários pejorativos que inferiorizam o alunado, principalmente no contexto da escola dita inclusiva, como demonstram os professores na EJA. Para alguns, o preconceito está inserido na sociedade e certas pessoas são mais propensas a serem seu alvo. P₁ afirma que há quem tenha mais condições de sofrer com o preconceito, “porque além de surdo, é negro e é homossexual... se for mulher então!”. Ou seja, há pessoas mais vulneráveis ao fenômeno, sobretudo as que apresentam diferenças que se somam, aos olhos do preconceituoso. Tal percepção foi confirmada, no capítulo precedente, por A₁ e A₃, quando destacaram o preconceito sofrido por serem mulheres, surdas e lésbicas.

PEJA₄ confirma o relato de alguns alunos entrevistados que contaram o preconceito sofrido fora da escola, dentro do transporte público:

Vi uma vez dentro do ônibus. O motorista tinha parado no ponto e era um garoto que pediu para entrar no ônibus, fez sinal... ele ficou demorando para entrar no ônibus e o motorista berrava com ele. E aí as pessoas começaram a perceber que ele era surdo, e alguém que estava passando na rua pediu para ele entrar no ônibus. Não, eu apenas vi. Mas eu achei um absurdo pelo fato de o motorista não estar preparado para lidar com esse tipo de deficiência. E se ele não está preparado para isso, não está preparado para nada. (PEJA₄)

P₃, por sua vez, lembra-se de ter presenciado expressão do preconceito quando levou seus alunos a um museu. Mais uma vez, é dentro do ônibus que o fenômeno vem à tona, ratificando o relato dos alunos participantes desta pesquisa, também no que se refere ao diminutivo usado pela pessoa ouvinte, pejorativamente, em relação à surda:

A gente saiu para passear com os alunos para o museu e aí ficaram comentando no ônibus e olhando com cara estranha, olhar de lado, e chamando de “surdinho”. Houve uma aluna até que oralizou “eu sou surdinha não”, ela falando, oralizando... o cara se assustou. [...] Aí, ele tomou um choque! (P₃)

Perguntei à P₃ como ela acha que a aluna surda percebera o preconceito na palavra “surdinha” referindo-se a ela, ao que a professora responde que a estudante fez leitura labial e, por isso, teve como dar a resposta, em língua oral, ao que entendeu como ofensa. Essa profissional comenta que já ouviu professores de surdos de outros estados brasileiros, referindo-se a esses alunos no diminutivo:

Eu me lembro de que, em uma assessoria em Alagoas, a gente foi perguntar quais as experiências que as pessoas tinham com os surdos, aí a gente ouviu a primeira resposta “porque tem um surdinho na minha sala...” ou, então, assim “ah, mas esse

surdinho não entende nada”, “ai, tenho muita dificuldade para entendê-lo com esse português esquisito”. Já ouvi muito isso: “ah, tem muita dificuldade com o português”. (P₃)

As percepções dos professores validam o que os alunos surdos percebem, mesmo com dificuldades para compreender o canal por onde o preconceito é, às vezes, expresso: o português oral. A confirmação, no relato dos professores, comprova não só o que foi experienciado pelos adultos surdos como também mostra o peso e a presença constante que o preconceito tem no cotidiano deles.

Ainda segundo P₃, os alunos surdos com deficiências associadas são ainda mais provocados fora da escola, talvez por sua diferença ficar em mais evidência:

P₃: [...] eu vejo também situações de preconceito quando o cara tem outras deficiências, se ele é surdo e é manco de uma perna, aí esse cara ainda é mais provocado!

Entrevistadora: Entre os alunos ou no meio externo?

P₃: Mais fora, público externo. Porque aqui dentro eu não vi de “zoar”. O máximo que “zoa”, o outro também “zoa”, mas aí um fica “zoando” o outro, não é questão de “ah, realmente acho que ele não presta”, é questão de brincadeira mesmo.

Para P₃, trata-se de brincadeira o fato de um aluno zombar do outro e não vê isso como não aceitação de possíveis diferenças. Os alunos entrevistados, contudo, não relataram nem manifestaram preconceito contra pessoas surdas com deficiências, mas contra a sexualidade sim. Por sua vez, alguns professores relatam que eles manifestam esse preconceito. P₁ afirma que “ao mesmo tempo que eles são solidários, eles têm preconceito contra surdo que tem problema motor, eles imitam ((faz sinal de *surdo deficiente físico*))”. Já P₂ traz à tona o caso de um surdo com autismo:

Nós tivemos um aluno que era classificado como autista, mas não num grau muito grande não. Aliás, depois, eu me identifiquei tanto com esse menino, mas no início, lá ((aponta para onde se localizam as salas do primeiro segmento do ensino fundamental – segundo andar, lado direito)) no 1º ao 5º ano, ele me deu uma dor de cabeça a ponto de eu sonhar com ele ((risos de ambas)), de tão preocupada que eu ficava com ele. Houve um momento em que ele entrou na sala chorando e ele não falava o que estava acontecendo. Você tinha que descobrir, aí eu percebi que estava sendo alguma coisa do grupo com ele, aí quando eu percebi, eu comecei com uma bronca “que isso? Por que ele está chorando? Vocês provocaram, vocês fizeram alguma coisa para ele estar chorando!” E aí eles começaram a se colocar: ((fala rispidamente)) “ele é um bebezão, ele não sabe nada”. Aí eu falei assim “se ele não sabe nada, vocês que têm que ajudar”. (P₂)

É perceptível também que a própria professora já parte do pressuposto de que os alunos provocaram o surdo com autismo, mostrando-se com uma preocupação maior em relação a esse aluno. Por outro lado, a mesma entrevistada

afirma que os alunos, ao mesmo tempo que podem expressar preconceito contra surdos com comprometimentos, podem também ser carinhosos e gentis com eles como, por exemplo, ante um surdo com baixa visão:

[...] Quase sempre ele vinha com alguém o trazendo, alguém sinalizava na mão dele, para ele saber o que estava sendo passado em sala de aula. Então, assim, houve momentos ao contrário, em que eu vi muito carinho e muita preocupação dos surdos com ele. Geralmente, eu acho que incomoda muito aos surdos o surdo que é cego. (P₂)

Alguns professores corroboram a fala dos alunos entrevistados no que se refere à insistência do olhar sobre o sujeito surdo: “eu vejo as pessoas olhando muito, mas eu já percebo que é o olhar do estranhamento. Olhar de estranhamento, eu sempre percebi” (P₂). Esse excesso de observação, sentida pelos adultos surdos como algo que incomoda, muitas vezes, tem a ver com a curiosidade em relação à língua de sinais. Não é à toa que, para P₄, há quem veja a Libras como algo cômico, o que confirma, mais uma vez, o relato dos alunos.

P₄ diz ser comum acharem que a pessoa surda é fofoqueira: “‘surdo é fofoqueiro’, eu já ouvi sim, que a linguagem deles é engraçada, que às vezes ficam olhando para eles se comunicando em pontos de ônibus, que acham engraçado, ficam olhando” (P₄). A fofoca parece estar associada também à língua de sinais, pois, não sabendo o que as pessoas surdas estão conversando, há alguma intuição de que estejam falando (mal) das ouvintes. O contrário também é intuído, uma vez que, no capítulo antecedente, lemos relatos que mostram que os sujeitos surdos, com frequência, acreditam que os ouvintes fofocam sobre eles. Ou seja, generalizar que todo surdo é fofoqueiro também é um preconceito, pois o mexerico não é algo inerente aos surdos e não é, obviamente, uma sequela da surdez.

No que tange ao fenômeno entre os próprios surdos, os professores não necessariamente notam o preconceito percebido pelos alunos entrevistados. Porém, há falas em comum, como a de P₁, que traz à tona algo que os alunos expuseram: “eu já ouvi dizer histórias que tinham preconceito contra quem sinalizava, que jogavam pedras, que pisavam em cima”. Ou seja, fala do preconceito de surdos oralizados contra os sinalizadores. Ressalte-se que a professora afirma que nunca testemunhou essas cenas, mas já ouviu falar delas. Os professores notam também preconceito contra o sujeito surdo com implante coclear, o que confirma o que demonstraram os alunos entrevistados:

Preconceito contra o cara que oraliza, preconceito em relação ao implante coclear. Acho também que por falta de conhecimento do assunto e por não querer, pior é não querer entender, isso, para mim, é o pior, né? Você não entender, mas procurar saber o que que é para depois você poder discernir se aquilo é bom ou ruim para você, tudo bem! Mas o que eu vejo é uma aversão total e completa em relação ao implante coclear. (P₃)

Perguntei à P₃ de que maneira ela percebe esse preconceito entre os alunos quanto àqueles que são oralizados e pedi que ela narrasse alguma experiência:

P₃: Nossa, este ano, este ano! Está sendo a maior experiência nesse sentido, né? Entrou um aluno no 1º ano [do ensino médio] que está ficando surdo, então, ele foi ouvinte a vida toda e como ele se está percebendo surdo nesse momento...

Entrevistadora: Adulto?

P₃: Adulto. Ele está querendo aprender língua de sinais, diz ele, que está querendo aprender língua de sinais, porém, eu não vejo nenhum esforço da parte dele em aprender a língua, né? E, ao mesmo tempo, eu observo os meus alunos que não têm a mínima paciência com ele. Porque eles observam que o professor está oralizando e fazendo língua de sinais ao mesmo tempo, para ajudar o cara que está fazendo leitura labial, e ao mesmo tempo, ele tira dúvida falando e o professor para a aula para tirar a dúvida dele falando. Aí os alunos ficam extremamente incomodados com isso e falam: “se ele não quer saber língua de sinais, ele pode estudar em outro lugar”. “É, mas ele acabou de chegar, tem que dar um tempo pro ‘cara’ se adaptar, para aprender a língua de sinais, não é tão fácil aprender a língua de sinais...”

Entrevistadora: Ainda mais para o adulto que foi ouvinte a vida inteira, né?

P₃: Exatamente, então, eles têm um pouco de dificuldade de entender isso. Aham que aqui [INES] é o lugar dos surdos, logo, tem que falar em língua de sinais, pronto e acabou!

Outros professores concordam que se o sujeito surdo for oralizado e souber Libras, não há problemas, mas, se não souber, haverá preconceito, porque, segundo P₅, “eles não veem como alguém a que eles podem ensinar, que eles podem ajudar, como eles veem o ouvinte que quer aprender. Eu acho que eles o veem meio como um traidor, alguém que não aprendeu Libras”.

Perguntados se os sujeitos surdos teriam preconceitos contra os ouvintes, os professores afirmam que não deve tratar-se de preconceito, mas de um receio:

Eu não sei se é preconceito ou se é receio [contra ouvintes], sabe? Não sei bem, se é preconceito ou receio! Eu acho que eles têm preconceito contra surdo que não sabe Libras! [...] Não, não sei, acho que não, acho que é receio. Um pé atrás... Até pode parecer um pouco de preconceito, mas eu acho que não, eu acho que é mais receio, ficam com o pé atrás, ficam com medo. Sinceramente, eles têm mais do que motivos. E se for preconceito também, se eu estiver enganada e for realmente preconceito, eles têm bons motivos para ter preconceito! (P₅)

Não há, segundo os professores de surdos, preconceito étnico-racial entre os alunos surdos, mas ocorre preconceito contra a orientação sexual, confirmando o que disseram os alunos entrevistados:

Pelo fato de serem negros, eu nunca percebi não. Agora, pelo fato de serem homossexuais, eu já percebi, né? Preconceito deles contra eles próprios. Agora, aqui dentro, não é uma coisa que os prejudique, entendeu? Não é o *bullying*, não é uma coisa que acontece sempre, do tipo *bullying*, uma coisa contundente a ponto de prejudicar o aluno surdo aqui dentro. Agora, aí fora acredito é bem diferente ((risos)), embora não tenha vivido ainda essa realidade. Eu imagino que se há preconceito deles contra eles próprios, me refiro aos alunos das escolas regulares, há preconceito em relação à homossexualidade. Em relação à cor, eu acho que menos, porque todos, mais ou menos, têm a mesma cor, né? (P₄)

P₁ e P₅ não veem com frequência, a princípio, preconceito contra a sexualidade, porém, notam que há preconceito partindo de alunos religiosos:

[...] preconceito contra o homossexual, homofóbico, raríssimas vezes, eu vi isso. Eu tinha uma turma que tinha um menino que vinha vestido de menina, pedia para ser chamado pelo nome feminino e era adorado. Geralmente quem tem preconceito mais arraigado, tem alguma coisa a ver com religião também. [...] o que eu geralmente observo não é a religião, mas a forma como eles interpretam a religião protestante. [...] mais a dificuldade desse religioso lidar com os outros, não por ele ser da religião, mas de ele lidar com as questões, ele tem muito a questão do pecado. Uma vez, eu até trabalhei esse tipo de coisa com eles, porque é o medo do corpo, é o medo de lidar com essas questões; agora, de etnia também não, nem assim coisas mais homofóbicas. (P₁)

Sim, muito, preconceito religioso... eu acho que com a religião principalmente. Vou te dizer que, com a sexualidade, eu acho incrível como eles aceitam bem. A sexualidade é sua, o problema é seu e acabou. Se você, agora, quer namorar mulher, depois namorar homem e depois mulher de novo, o problema é seu! Eles não têm problemas com isso, nem os mais duros, mesmo os mais evangélicos não têm tanto preconceito. Tem alguns: “ah, não sei o quê!”, mas não têm tanto. Agora, com a religião... [...] Seria o menor [a homofobia]. Com a religião, eles são muito preconceituosos! Eu lembro que eu estava falando de ciência e religião, fazendo um contraponto no 6º ano. Eu coloquei uma imagem de São Jorge e a menina começou a fazer um sinal ((faz sinal de *espiritismo*)), e depois eu descobri que o sinal era de religião espírita, de espiritismo... (P₅)

Porém, em outro momento, ambigualmente, P₁ afirma que:

[...] eu acho que, para mim, o pior mesmo é ser homossexual. É a carga maior de preconceito que vai para ele [surdo]. No caso do negro ou no caso do surdo, acho que depende muito da forma como... seu estereótipo... como você se posiciona perante o mundo, se você é “arrumadinha”, se você é uma coisa mais sociável, mais dentro do que a sociedade espera, você passa, você fica “estiloso”, você fica aceito, bonito, alguma coisa assim. Agora se você carrega consigo aquelas marcas que te fazem parecer mais do que aguentam, aí eu acho que você sofre mais o preconceito, não pelo caso da cor em si. (P₁)

Perguntados se acreditam que, no caso de sujeitos surdos negros, haverá uma carga maior de preconceito, os professores respondem que não e argumentam que muito já se discutiu sobre a questão do negro, mesmo havendo tanto racismo ainda. Na ótica dos professores, deve pesar mais a surdez:

Acho que ser surdo pesa mais, “olha, não sabe nem escrever”. Isso que eu acho complicado de se pensar. Eu acho que, de repente, no trabalho, acho que a surdez deve pesar mais do que ser negro mesmo. Eu acho que, na verdade, a surdez pesa mais, porque já se discute, há muito tempo, a questão do preconceito contra negro... (P₃)

Não sei, não sei, porque o preconceito contra o negro é uma coisa tão velada, né? Ela não é aberta igual ao preconceito norte-americano, principalmente no sul, ela não é aberta. [...] Acho que, mal ou bem, ser negro não te impede de ter uma comunicação. Eu acho que é piorado o fato de ele ser negro, porque vai dizer assim “não entende nada do que eu falo, esse negrinho surdo!”, eu acho que é piorado. Eu acho que ser surdo vem em primeiro lugar, porque ele “perde a comunicação”, entre aspas. (P₅)

Alguns professores na EJA imaginam o duplo preconceito como pesado:

Nossa! Eu imagino que o fato de ele ser surdo e de ser negro, nesta sociedade atual, hipócrita do jeito que é, acho que seria um peso a mais. A cor da criança seria um peso a mais porque muitas pessoas ainda têm o preconceito ao negro implícito. É velado, é escondido, até pela lei que os favorece, que é um direito deles, que é um crime inafiançável. É velado, mas os negros não deixam de sentir, e o surdo, que eu acredito que tenha uma sensibilidade ainda mais aflorada, ia sentir duas vezes. Ia sentir por ser surdo e por ser negro. (PEJA₁)

Eu acho que o que mais prevalece é o fato de ele ser negro, porque o negro, a cor negra é visível, é a primeira coisa que você vê, é a coisa que bate, então, o preconceito estaria aí pela cor da pele. A surdez, você precisa interagir com essa pessoa para que você possa perceber que ela é surda. É igual, justamente, à própria pessoa que é cega: a pessoa já vê logo que há uma deficiência visual e aí você já cria uma imagem dessa pessoa. (PEJA₄)

Todavia, há quem acredite que parece indiferente: “eu acho que é indiferente [negro ou surdo]” (PEJA₃). Há ainda quem não consiga imaginar o duplo preconceito, mas sabe que os alunos vão ter que enfrentar ambos: “eu não consigo imaginar um aluno meu que é negro sofrendo preconceito, além do preconceito já existente, contra as pessoas com necessidades especiais, mas isso existe. E normalmente eles vão enfrentar os dois preconceitos” (P₂). Para P₄, a questão étnico-racial parece ter peso maior que a surdez, apesar de ele mesmo ter afirmado nunca ter visto preconceito contra surdos negros entre eles próprios.

Por outro lado, há quem julgue que inexistente preconceito étnico-racial, acreditando na falácia de que vivemos em uma democracia racial, sem racismo:

A gente não tem muito preconceito contra o negro. Eu não sei se seria o caso de sobressair. Teria que descobrir isso ainda, não sei, eu trabalho aqui, na escola, e trabalho com um povo cuja maioria é negro, e eu não vejo essa dificuldade de trabalhar. (PEJA₂)

Perguntados se acreditam que, no caso de sujeitos surdos homossexuais, haverá uma carga maior de preconceito, a fala dos professores vai nesta linha:

P₁: Eu acho que se tivesse campeonato de discriminação, acho que seria o pior [preconceito contra homossexuais], né?

Entrevistadora: Você acha que uma coisa pesa mais do que a outra, isto é, a surdez pesa mais que a homossexualidade?

P₁: Não. Eu acho que o fato de eles serem... Talvez, o fato de ele ser surdo deve gerar uma questão de você querer ajudar, não sei. Acho que o fato de ele ser *gay*, talvez, a pessoa queira se afastar, repelir um pouco mais do que se ele fosse só surdo; o que, a princípio, geraria “compaixão”, entre aspas, muitas aspas, o fato de ser *gay* tire um pouco disso, daquele ar meio... sabe?... de que o outro é meio idealizado também, e eu acho que deve machucar mais ainda.

Eu acho que, na sociedade como um todo, eu acho que... porque o seguinte: se a gente for analisar uma imagem de um primeiro contato com dois surdos homens se beijando... para a sociedade, isso é muito agressivo, então, o fato de ele ser surdo... o cara que vai ter preconceito contra ele, não vai nem prestar atenção se ele é surdo. Isso com os homens; com as mulheres não, com as mulheres, eu acho que o preconceito sempre maior é o da surdez, porque a sociedade machista aceita o lesbianismo, mas não aceita o fato de dois homens, mas pode duas mulheres, “oba!”, e eles até gostam. Então, de uma forma geral, eu acho que em relação ao homem, acho que o homossexualismo prevalece, mas em relação à mulher, eu acho que a surdez prevalece. (P₅)

P₂ confessa que ela própria agiu com algum preconceito, certa vez, ante um aluno homossexual:

P₂: Interessante você ter falado isso, porque esse menino continua aqui, mas ele anteriormente foi meu aluno no 1º ao 5º ano... ah, não, aliás, ele foi meu aluno no 8º ano, numa turma só de meninos. Iniciando o contato com a turma, perguntei o nome, perguntei de cada um o sinal. E eu pensei – aí eu acho que foi preconceito meu –: “ih, aposto que o sinal dele vai ser qualquer coisa assim” ((faz o sinal de *gay*)). Aí eu perguntei: “e o seu sinal?”. Ele fez assim ((faz o sinal do aluno, puxando os olhos para as laterais da face)), porque ele tem os olhos um pouco... E em uma outra situação que a turma estava muito agitada, quem colocou moral foi ele e eu fiquei surpresa, que ninguém tomou essa iniciativa, quem fez foi ele e os outros acataram. Então, assim, eu já vi preconceito, um pouco de preconceito em relação à escolha do posicionamento sexual e tudo, mais em relação àquele que não se define. Já vi isso, assim, em relação a aluno que não se definia, então, os colegas o “zoavam” muito. A partir do momento que alguém assume, aí para a brincadeira. A questão da verdade... de você identificar... eu percebo isso... a fofoca, isso de não assumir, tudo que é dúbio, que não é verdadeiro, eu acho que é encarado pelo surdo como algo ((ênfatisa o advérbio de intensidade)) MUI-TO maléfico. Já vi briga feia por causa de uma fofoca.

Entrevistadora: E a fofoca tem um peso muito grande, né? O tempo todo, eles estão brigando por causa disso.

P₂: As coisas têm que ser definidas, têm que ser claras, para que ele [surdo] tenha a compreensão. Se há mentira, fofoca, ambiguidade, o que que é, né? Não está trazendo uma informação verídica, é uma informação de que eles não gostam.

Na percepção da professora acima, é possível verificar que os alunos surdos não nutrem preconceitos contra homossexuais declarados, mas parece haver certa antipatia com aqueles que não são assumidos, isto é, com aqueles que dão margem para a ambiguidade ou para a dúvida.

Há quem julgue que o preconceito por ser homossexual ou por ser surdo estariam em igual patamar: “[...] eu acho que estariam em doses iguais: o fato de ser gay e o fato de ser surdo” (PEJA₄). Já para PEJA₁, parece que o preconceito contra a pessoa homossexual seria semelhante ao preconceito contra a negra, por estar tudo no mesmo “pacote”:

A mesma coisa, porque o mesmo preconceito de raça, a gente vê em relação à homofobia. Eu acho que está tudo dentro, infelizmente, do mesmo pacote, que é o pacote do preconceito, que aponta determinado segmento para passar como não corretos, digamos assim. (PEJA₁)

P₃ não vê preconceitos, entre os surdos, contra a orientação sexual, sobretudo contra lésbicas, o que contraria a percepção de duas alunas entrevistadas que percebem e sentem a lesbofobia:

P₃: Eu acho que aí fora deve priorizar o fato dele ser gay, eu não sei, não costumo muito... porque aqui, entre eles, são tranquilos em relação a isso. Realmente, assim, você não vê o cara falando mal porque ele é *gay*; pelo contrário, são superamigos, não sei o quê, não tem essa. “Se eu quiser sair com ele, eu saio”. É claro que acaba que um *gay* se aproxima mais do outro, porque tem os mesmos gostos ou, então, vão para as mesmas boates, mas eu não vejo aqui dentro esse problema, agora...

Entrevistadora: Você não vê esse preconceito entre eles?

P₃: Não, não vejo mesmo, principalmente com as mulheres, não vejo nenhum.

Como é perceptível, os professores não só manifestam como percebem o preconceito contra o alunado surdo. Além de notarem preconceito externo ao grupo, também observam preconceitos no intragrupo, isto é, entre os próprios surdos, ratificando a ideia de que ninguém está vacinado contra o preconceito, mesmo aqueles que costumam ser seu alvo. Os professores confirmam o que foi relatado pelos alunos, principalmente no que se refere ao olhar insistente sobre o surdo e sua língua, o que gera incômodo nos alunos. Ratificam ainda que ocorre preconceito entre os surdos, mormente de surdos sinalizadores contra oralizados (e vice-versa) e de heterossexuais contra a orientação sexual do grupo LGBTTT. No entanto, destoam dos alunos entrevistados ao afirmarem que percebem preconceitos vinculados à religião e contra surdos com deficiências associadas, os quais não são mencionados pelos surdos adultos que participaram desta pesquisa.

3.6. “Se eu não sei quem é, eu tenho preconceito cada vez mais”

Busquei saber dos professores se é possível minimizar ou pôr um fim ao preconceito contra/entre alunos surdos. Somente um dos entrevistados – P₄ – não dá quaisquer sugestões, afirmando que inexistente preconceito contra o alunado

surdo, embora ele próprio tenha comentado que pode haver o fenômeno em escolas da rede municipal de ensino. Os outros nove professores tecem considerações que são semelhantes entre si. Suas sugestões podem dar-nos pistas – não receitas nem garantias – para uma educação contra o preconceito, que merece ser tratada como uma das urgências da educação e pode iniciar a partir do momento em que se reflete sobre circunstâncias preconceituosas. Assim, as minorias podem vir a desalojar-se das margens da sociedade e da escola, e a educação pode chegar a cumprir efetivamente seu papel de humanização – a “educação é um sinônimo muito específico de socialização, que na verdade é um processo de humanização” (ANDRADE, 2008a, p. 56). Trata-se de algo que engloba a escola, não se limitando a ela. É um direito humano que não se dá apenas no ambiente formal, logo, não se reduz ao acesso à escola e permanência nela (ANDRADE, 2008a).

Apoiando-me nas falas do professorado entrevistado, reúno as propostas para uma educação contra o preconceito em três ideias principais:

- I. Promoção de um maior conhecimento sobre a pessoa surda e sua língua nas instituições, inclusive pela mídia;
- II. Convívio com pessoas surdas, favorecido pela inclusão socioeducacional;
- III. Disseminação de cursos de Libras ou da disciplina Libras na escola dita regular.

Para metade dos professores, parece evidente a necessidade de se promover uma maior veiculação de conhecimento a respeito da pessoa surda e da Libras, via campanhas:

As instituições têm que ter maior conhecimento sobre o que é a pessoa surda e a língua de sinais. O policial deveria ter alguma informação sobre eles. Você deve saber que os policiais estavam prendendo os surdos porque eram surdos! Quer dizer, o contrário também ocorre: está deixando fazer a coisa errada: “é surdo, coitadinho, vou deixá-lo”. [...] (P₁)

Eu acho que tem tanta campanha na televisão... Estamos vivendo agora a campanha de não colocar lixo no chão – a partir de determinada data vai ser multado quem colocar. Tem que começar a fazer isso. Eu sei que houve, mas houve assim uma muito, eu diria, muito superficial em relação a todas as necessidades especiais, e isso quando a política estava começando, quase como uma imposição para as escolas inclusivas. A gente via isso na mídia. Eu acho que deveria ser aprofundado, trabalhado de uma outra forma, justamente mostrando o que o surdo tem a oferecer, que não é o que as pessoas podem estar imaginando e interpretando, como se estivesse associada a surdez à deficiência mental. (P₂)

Eu acho que o esclarecimento, o conhecimento, a divulgação de campanhas que esclarecessem as pessoas sobre a realidade dos surdos, campanhas que popularizassem o conhecimento da Libras. Eu acho que o conhecimento da Libras ainda é uma coisa muito restrita, entendeu? Só se você fizer um curso, fizer uma capacitação... se você por si só procurar fazer uma leitura, ler um livro, pesquisar um site, porque senão, você não tem isso. Não é amplamente divulgado, você não tem. Ainda é uma coisa individualizada, tem que buscar. Se você não correr atrás, não tem esse conhecimento. Isso seria importante que fosse divulgado, muito divulgado! (PEJA₁)

Assim, aprender um pouco mais a linguagem deles, fazer com que a população veja com mais naturalidade. Não é ser obrigado, “na escola, agora, tem que ter a linguagem de...”. Não, eu acho que deveria ter uma campanha, que eles se integrassem no grupo, para poder também tentar trocar. (PEJA₂)

Eu acho que, como tudo na vida, a mídia tem um poder imenso hoje em dia e ela é mal utilizada. A mídia exacerba as coisas como se quisesse nos impor conceitos que geram preconceitos à força. Por exemplo, se a novela das 20 horas quiser falar de homossexualismo, ela vai botar todos os artistas homossexuais. Estou brincando um pouco aqui, tá? [à época da entrevista, a novela das 20 horas da Rede Globo era “Amor à vida”, que tratava de casos de homossexualidade explicitamente]. Então, acho que se não for dessa forma, melhor. Eu acho que o que deve acontecer é o seguinte, e nunca vi uma “Malhação” em que o aluno tenha que fazer uma prova de ENEM no fim do mês, mas “Malhação” está sempre falando de namoros, então, tudo é exagerado. Como o jovem namora, só se fala em namoro, sexo... Quando se fala em homossexualismo, todo mundo na novela é homossexual; quando é negro, bota todos os negros casando com louras na novela, quer dizer, então, eu acho que a mídia tinha que participar dessas coisas de uma maneira mais suave e tentar ir transmitindo para nós, como aconteceu muito com o “Criança Esperança”, em que sutilmente colocam aquelas crianças com síndrome de Down. Eu acho que ali é uma ferramenta mais plausível, então, eu acho que poderia eventualmente ter, em uma novela, uma escola de surdos e tal, mas sem, tipo assim, “olha, os surdos... Estão batendo nos surdos, o surdo está sofrendo”, aí você acaba gerando um mal-estar também, entendeu? Eu acho que não pode ser exagerado, mas a mídia acaba dramatizando isso. (PEJA₅)

As propostas, apesar de variadas, têm um traço em comum: o destaque dado à necessidade de haver uma maior propagação de esclarecimentos sobre os sujeitos surdos e sua L1. Os alunos entrevistados também demonstraram essa urgência. Os professores acreditam que, assim, haveria menos preconceito, ou seja, vinculam o conhecimento à desconstrução do fenômeno. Contudo, só o conhecimento não é suficiente, visto que muito se veicula sobre pessoas negras, homossexuais, indígenas, etc. e nem por isso vemos o preconceito ser totalmente demolido. Há muitas raízes históricas difíceis de serem arrancadas. Por isso, alguns professores creem também que as pessoas ouvintes podem aprender sobre as surdas tomando por base o convívio, favorecido pela inclusão socioeducacional

ou pela visita a instituições que atendem às especificidades linguístico-culturais dos sujeitos surdos:

Eu acho que, talvez, uma convivência, uma convivência maior. [...] A inclusão é um caminho, é um caminho! Eu vejo que o INES é uma instituição por que as pessoas passam, mas não sabem que o INES existe, até os próprios pais, né? Eu acho que deveria ter uma promoção, um estímulo de um dia a comunidade ser convidada a conhecer o INES, saber o que acontece aqui dentro. Acho que é uma forma, né? [...]. (P₃)

“[...] estar junto para você conhecer o outro e perceber que o outro é igual a você.” (PEJA₃)

O que a gente pode minimizar, por exemplo, é fazer com que essas pessoas sejam mais integradas nas escolas, aos grupos de teatro, fazer com que essas pessoas sejam convidadas realmente e participem mais. Eu nunca vi uma novela da Globo que tivesse um ator surdo de verdade. (PEJA₄)

Já se percebeu, no decorrer deste trabalho, que o conhecimento e o convívio, sem outras preocupações com as condições da pessoa surda, não são o bastante para haver a desconstrução de preconceitos em relação a ela. Assim, professores também acreditam que com a disseminação da língua de sinais, o fenômeno tende a ser reduzido ou abolido em sua manifestação:

Se na escola tivesse Libras, se você pudesse escolher ou que você tivesse intérprete ou ouvinte que soubesse Libras em uma padaria, um banco... no banco, é obrigado, mas não tem. Em todos os lugares que a Libras fosse mais difundida, as pessoas teriam menos preconceito. Eu acho que o preconceito maior contra surdos, é lógico, “é uma doença e tal”, mas o que piora um pouco é a falta de comunicação. Por exemplo, com uma pessoa cega, você fala com ela. Ela fala a mesma língua que você; agora, o surdo é um estrangeiro dentro do país! [...] Eu acho que se essa barreira comunicativa fosse ultrapassada, o preconceito diminuiria, porque as pessoas poderiam conhecer mais o surdo; porque “eu não consigo conversar com ele, porque ele é surdo, é doente”. “Coitadinho dele, ele é surdo. Eu não consigo conversar com ele!”, só piora, porque eu não consigo saber quem ele é de verdade. Se eu não converso com ele, eu não sei quem é e se eu não sei quem é, eu tenho preconceito cada vez mais. (P₅)

Nos relatos dos alunos, também foi possível perceber que o preconceito contra a pessoa surda funde-se com o preconceito contra a língua de sinais. Tal confirma a relevância de se propagarem informações sobre a Libras, ainda que apenas isso não garanta o ponto final ao preconceito.

Por todo o exposto no capítulo, conclui-se que os professores elaboram, sem dificuldades, concepções de preconceito, porém, estas não se vinculam diretamente ao preconceito que manifestam. Metade deles assumiu ser preconceituoso, no entanto, seus discursos, em consonância com o politicamente correto, trazem o preconceito explícito e ocultado, em um verdadeiro jogo de

esconde-esconde. Conclui-se que a experiência com estudantes surdos não amplifica o preconceito, mas pode favorecer tanto seu fortalecimento quanto sua desconstrução forçosa. A não experiência, por outro lado, tende a propiciar a perpetuação de juízos passados e não reelaborados, possivelmente obstando (novas) vivências com o alunado surdo. Porém, a própria entrevista pode ter feito com que os professores (re)pensassem sobre o tema proposto, abrindo-se, possivelmente, à desnaturalização de ideias preconcebidas sobre o alunado surdo, visto que o momento dialógico que foi proposto, como já mencionado no primeiro capítulo da tese, também é formativo.