

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**LÍNGUA, SUBJETIVIDADE E OPRESSÃO LINGUÍSTICA -
INTERROGAÇÕES A UMA PEDAGOGIA (AB)SURDA**

REGIANE PINHEIRO AGRELLA

**CAMPINAS
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

Agrella, Regiane Pinheiro.
Ag82L Língua, subjetividade e opressão lingüística – Interrogações a uma
Pedagogia (AB)Surda / Regiane Pinheiro Agrella. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Regina Maria de Souza.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Subjetividade. 2. Surdez. 3. Opressão (Psicologia). 4. Lingüística. 5.
Pedagogia. 6. Decretos - Leis. I. Souza, Regina Maria de. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

09-133/BFE

Título em inglês: Language, Subjectivity and Oppression Linguistic - interrogations to teacher (AB)Deaf

Keywords: Subjectivity; Deafness; Oppression (Psychology); Linguistics; Pedagogy; Decree - laws

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Regina Maria de Souza (Orientadora)

Profª. Drª. Angela de Fatima Soligo

Profª. Drª. Marianne Stumpf

Prof. Dr. Alexandre Filordi de Carvalho

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Data da defesa: 21/05/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : agrella2004@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

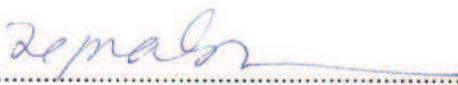
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título LÍNGUA, SUBJETIVIDADE E OPRESSÃO LINGUÍSTICA - INTERROGAÇÕES A UMA
PEDAGOGIA (AB)SURDA

Autora: Regiane Pinheiro Agrella
Orientadora: Regina Maria de Souza

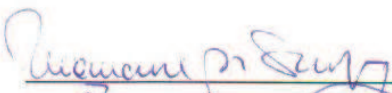
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
defendida por Regiane Pinheiro Agrella e aprovada pela Comissão
Julgadora.

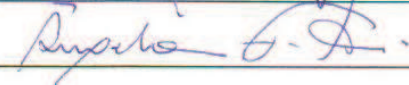
Data: 21 de maio de 2010.

Assinatura: .....

Orientadora Regina Maria de Souza

COMISSÃO JULGADORA:





Ano 2010

Um ensaio como experiência do sujeito de escrever-se e, ao fazê-lo, inscrever-se numa cadeia significante que sempre faz irromper o Outro que nos fala. Ensaio como exercício de abrir e suturar os vazios entre idéias e, ao se fazer ato de escrita de si, produzir formas novas de escuta de si e do outro, de modo a que a diferença não se faça objeto de ódio (porque tomada parte de si negada), mas como uma inquietante possibilidade de pensar formas outras – igualmente legítimas – de existência e de gozo humano.

MARIGUELA E SOUZA, 2007 – p. 129

Dedico este trabalho aos meus filhos, Giovanni e o Gianluca Agrella, aos meus pais Albertina e Paulo Agrella, aos meus irmãos Rosana e Roberto Agrella e meu sobrinho Iago Agrella. Com respeito e amor me ajudaram em cada conquista e batalha. Sem titubear sempre se fazem parceiros leais e amigos fiéis. A eles minha sincera e eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela fidelidade, amor e por suas infinitas bênçãos.

Sôcrates “a ele devoto gratidão, por toda herança de conhecimento que nos deixou. A célebre frase “conhece a ti mesmo” abriu meus olhos, minha vida a continuar na busca da “verdade” em mim e no outro.

À Professora Regina Maria de Souza, pelas orientações, carinho, paciência, amizade e cuidado. Pessoa maravilhosa que cativa os que a cercam com sua competência, ética, resistência. Obrigada pelas várias aprendizagens compartilhadas e pelo amor profissional e diante do enfrentamento das diferenças. Vivemos tristezas e alegrias em nossa comunicação nos entaves da língua. Construimos conhecimento que levarei para vida inteira suas lições de humildade.

À Professora. Lucinda ferreira de Brito, minha gratidão em nome de toda comunidade de Surdos do Brasil, por sua luta e anos de dedicação na pesquisa sobre "educação de surdos" e “bilinguismo”, sua vida é um exemplo e cada vez que me aproximo de um texto seu, me sinto livre para pensar, pois ele nos outorga (enquanto sujeitos Surdos), motivação para acreditarmos em nossa capacidade enquanto pensadores e produtores do fazer científico.

Aos meus pais, Albertina Pinheiro e Paulo Agrella, obrigado do fundo do coração por toda a dedicação, ensinamentos, experiências, e por permanecerem sempre ao meu lado com amor.

Aos meus filhos Giovanni e o Gianluca, Anjos presentes, por suportarem as horas de distância, pelo esplêndido presente da maternidade e por me mostrarem em a imensidão do amor infinito!

Aos meus irmãos Rosana e Roberto, meu eterno carinho, por todo apoio e principalmente por acreditarem em mim.

Ao meu sobrinho Iago, sou a tia diferente? Sim, meu amor por você tem marcas do carinho que teu sorriso me atrai e me apego a você como meu filho.

Ao meu cunhado Silvio Fancio – você é a presença mais solicitada personifica cada em carinho jamais ausente na vida dos meus filhos.

Aos meus afilhados Gustavo, Luiza, meu primo Matheus, meu caminho é para vocês, minhas lembranças não se perdem e vejo as como doces companhias abro meu coração e lá os amo ainda mais.

Ao meu marido Alvaro Junior (*in memoriam*) agradeço por todo carinho e aceitação por sua luta na fundação da CBS – Confederação Brasileira de Surdos. Sempre lembrando: “Não podemos esquecer os bebes e crianças surdas”. Sempre na busca pela cidadania dos surdos no Brasil e construção de uma educação democrática nos sistemas inclusivos e escolas próprias para surdos. Também agradeço por todas diretorias do nosso trabalho até hoje.

A minha sogra Terezinha Melo, aos meus sogros Alvaro Melo e Geraldo (*in memoriam*), aos cunhados Alvanir, Ronaldo, Celimar, Leonardo, Rosângela, Gerson, Jansle e meus sobrinhos Daniel, Julia, Brenda, Luiza, Marieta, Felipe e Gabriela, em Belo Horizonte meu carinho.

Aos amigos Sibebe Maria de Souza e Sandro dos Santos Pereira homenageio lembrando as trocas de idéias sobre dissertação, cotidiano conversas longas... guardem minha amizade e não podemos parar de comer muito Açaiiiii.

À amiga-tia Marlene Martins Garcia e sua família, pelo companheirismo e pela qualidade da nossa amizade.

À amiga-alma gêmea Lucilene Tamy Dall Antonia a presença indispensável seu coração me acalenta.

Aos ouvintes de Campinas, São Paulo e Salto homenageio todas Lilian Nascimento, Geilda Fonseca de Souza, Nelma Cristina de Carvalho, Marisol Bergamo, e a Maria Inês Vieira. Por tantas leituras de livros de Freud, Lacan e Foucault e outros. Trocas bilíngües. Foi muito importante para mim a leitura de português e foram importantes para elas como leitura da língua de sinais neste intercambio lingüístico para transformar nossos conceitos de educação bilíngüe nos diferentes momentos que vivemos no Brasil. Também nos momentos divertidos entre fofocas, piadas e boa companhia, “só para mulheres”. Agradeço a amizade, o fazer-me pesquisadora e uma pessoa apaixonada pela área da educação e inclusão dos surdos no Brasil.

À amiga Audrei Gesser, Alcebiades Junior e Tarcisio Leite agradeço por ter olhado e me ajudado no meu projeto de mestrado para ingresso.

Meu amigo André Nogueira Xavier agradeço por ter me ensinado inglês. Minha prova de inglês foi aprovada.

Aos professores do grupo DIS (Diferenças e Subjetividades em Educação), pela aprendizagem, acolhimento, e compromisso ético com os alunos surdos e ouvintes.

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, Alexandre Filordi de Carvalho e Angela Fátima Soligo, meu carinho, por toda paciência e cuidado mostrando-me caminhos do saber.

Ao Prof. Silvio Gallo por nunca ter negado o uso da Língua de Sinais, por respeitar tanto, sem discriminação o uso da LIBRAS. Minha eterna gratidão.

Alexandre Filordi, e a Angela Soligo por toda ajuda que meu deram.

As minhas amigas Vanessa Martins e Rita Floriano intérpretes da FE trabalharam bastante para interpretar a língua de sinais, parceiros de luta e amigas de pesquisa.

Aos meus colegas surdos, tutores, intérpretes Joel Barbosa Junior e Juliana e Coordenador Leland da USP saudades dos tempos de estudo do curso de Letras-Libras sinto um aperto de uma saudade infinita. E também ao lado da Evani Votti da USP.

Aos meus amigos Wagner Roberto Serafim, Fernanda Barros, Rene C. Bueno, Guilherme Nascimento, Daniela Cury, Santiago, Celso Badin, Wilson Silva da UNICAMP sempre visitando minha casa. Discutimos e opinamos sobre a relação ouvintes e surdos e também o caminho para uma educação de surdos de qualidade. Vocês me alegram, sempre são doces companhias.

Falta-me a memória para tantas lembranças e se não lembrei o nome de alguém, deixo o abraço do silêncio deste meu mundo eternamente agradecido a “vida”.

RESUMO

Neste texto procuro trazer a memória o que pode me dar esperança. Faço de minha história de vida, um caminho de reflexão, perpassando por autores como Freud, Lacan, Foucault, Souza, etc; que me oferecem recursos para estabelecer um olhar crítico só passado na busca do “conhece-te a ti mesmo” (Sócrates e Foucault 2006). Nestas muitas memórias apresento os entraves pelos quais se deparam na pessoa surda em todo seu processo de construção da subjetividade. Bem como aquisição dos “saberes” que por hora se perdem nos emaranhados lingüísticos de uma comunicação truncada diante do outro que se nega o embasamento das leis e decretos parcialmente cumpridos, camuflando uma construção social e educacional excludente enquanto sujeitos surdos, “somos construídos” á luz do outro (ouvinte), vivemos uma constante batalha na incansável luta por vaporização da língua de sinais e neste caminho, construo minhas memórias a linha do tempo, e nela encontro a opressão, a marginalidade, o acaso, e descaso. Discorro a submissão imposta enchendo-me de questionamentos. Envolve-me em delírios? Sim, os autores que estudo permitem. Assim segue esta minha história buscando construir novos caminhos com passos firmes.

ABSTRACT

In this dissertation I try to make my life story a way for reflection, by going through the lines of authors such as Freud, Lacan, Foucault, Souza, etc, who provided me with resources to establish a critical viewpoint on my past experiences in the seek of “knowing yourself” (Sócrates in Foucault, 2006). Through those experiences I show the obstacles that a deaf person must face during the whole process for developing his subjectivity, as well as for acquiring knowledge. As deaf individuals, we are “built” based on the other (the hearing person) and we have to fight for the recognition of sign language. Through my memories I show the oppression, the social exclusion and the negligence. Herein I talk about the submission I have been imposed and the questions I have asked about it. Can I be day-dreaming? Yes, but the authors whose work I am based on allow it. So, what follows is my life story in the seek of new ways.

SUMÁRIO

FAZENDO-ME PESQUISADORA SURDA: MEU (PER)CURSO E (PER)CALÇOS REVISITADOS.....	pag. 01
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	pag. 89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	pag. 91
ANEXOS.....	pag. 95



**MINHA MÃO (MÃO DA REGIANE AGRELLA)
PROIBIDO FALANTE DE LÍNGUA DE SINAIS**



**MINHAS MÃOS (MÃOS DA REGIANE AGRELLA)
SACRIFICIO DA VIDA – NÃO TEM LIBERDADE DA LINGUA DE SINAIS NA
SOCIALIZAÇÃO**



**MÃOS DA REGIANE AGRELLA
MÃOS FRONTEIRAS É SOFRIMENTO DA INCONSCIENTE E HISTORIA**

FAZENDO-ME PESQUISADORA SURDA: MEU (PER)CURSO E (PER)CALÇOS REVISITADOS

Para meus pais, Paulo e Albertina,

Por um processo duro e bilateral de amar o diferente.

Para o Giovanni,

Que me fez entender as demandas de uma criança ouvinte. Entendo-as?

Para Gianluca,

Que me possibilitou não repetir a história da criança surda que fui. Estou repetindo?

Para Regina Souza,

Intérprete de minha escrita surda para o português padrão. Há português padrão? Preciso estar submetida a um português que não é o meu?

Entrando no túnel de um tempo passado...

Que fez meu presente.

Minha história começa com meu nascimento em 1970 uma fase onde a Educação de Surdos usava a abordagem oralista.

Quando eu estava com 1 ano e 6 meses de idade, minha mãe desconfiou que eu era surda. Eu estava brincando com minha irmã e ela jogou panelas e latas para fazer barulhos. Eu continuei andando e brincando e minha irmã se voltou e disse que susto mamãe! Por que você jogou tudo no chão! Minha mãe respondeu que era para ver se Regiane escutava. Depois disso, minha mãe desconfiada que havia algum problema, me levou ao hospital Sorocaba e passou pelo médico Dr. Milton Capano que indicou um especialista. O especialista fez todos os exames e constatou que eu era “deficiente auditiva” profunda e que precisaria fazer terapia com fonoaudióloga, foi quando o patrão do meu pai disse que tinha um médico muito bom, Dr. Orozimbo. Ele fez um exame mais específico e também disse que precisava de acompanhamento de uma fono. Nesse meio tempo meu irmão nasceu e enquanto minha mãe cuidava do meu irmão, a fono ia mostrando, por exemplo, o bebê mamando e me ensinando como falar e aprender aquelas palavras e assim por diante. Um amigo do meu pai ficou sabendo do diagnóstico e disse que tinha uma escola especial para “deficiente auditivo” e levou eu e

minha mãe para conhecer. A escola era o Instituto Santa Terezinha, primeira escola de surdos fundada em São Paulo e, então comecei estudar lá. Nesse meio tempo minha mãe procurava saber se tinha cirurgia para corrigir meu defeito, foi quando pediu para meu avô falar com Dr. Jamal, pediatra seu amigo e este indicou um renomado médico otorrinolaringologista, que poderia me operar, o Dr. Paulo Pontes.

Até meados do século XX o método oralista predominou na grande parte das escolas para surdos no mundo. Os professores surdos foram destituídos de seu papel de educadores, impedidos de se organizarem para qualquer possível manifestação contrária ao oralismo. Nos Estados Unidos o método oral puro não foi totalmente aceito, sendo Edward Gallaudet o grande responsável pela manutenção do uso de sinais na educação do surdo, através do método combinado. Durante o século XX, até os anos 60, o método oral manteve uma posição dominante na Europa e na América, com exceção dos EUA.

O desenvolvimento da eletroacústica renovou os empenhos de áreas tecnológicas aliadas à área médica de fabricação de órgãos eletrônicos para substituição daqueles anormais em um corpo deficiente ou aleijado. Este sonho e empenho foram transformados em série de TV nos USA, entre 1974 a 1978, e chamou-se O Homem Biônico, interpretado pelo ator Lee Majors. Nesta série, partes em série do corpo do personagem Steve Austin – braço direito, pernas e olho esquerdo – foram substituídas por **implantes** chamados de biônicos, que custou ao povo americano seis milhões de dólares. Assim, Steve teve sua visão ampliada por um zoom de 20 por um e conseguia chegar a 90 quilômetros por hora. Pois bem, na área da surdez, o avanço tecnológico iniciou-se pela produção de próteses auditivas externas até chegar, atualmente, aos implantes cocleares. Estes aparelhos têm como meta o melhor aproveitamento auditivo do sujeito, a partir da amplificação das frequências sonoras dos estímulos externos. Todavia, um longo processo de reabilitação é necessário. Uma prótese ou implante não é como um óculos para um míope ou portador de presbiopia: não se compra o recurso na farmácia ou em uma loja a partir de uma receita; nem tampouco, se coloca nos ouvidos e se passa a ouvir. Ao sujeito que se prescreve uma prótese ou implante cabe um longo percurso de reabilitação com fonoaudiólogos, ao longo do qual deve aprender a relacionar uma certa frequência sonora com um fonema, uma palavra ou uma frase. Isto leva anos e não se tem garantia das respostas individuais (SOUZA, 2007): alguns surdos se identificam com o tratamento e com o objetivo da reabilitação; todavia, para a

grande maioria o atendimento posterior à prescrição é deficitário ou, mesmo se é, como no meu caso, o sujeito pode não fazer de falar como a maioria o seu desejo, sua meta de vida ou o principal objetivo de vida.

O encanto pelos avanços tecnológicos aliado a falsas promessas de bons resultados, como no meu caso, fizeram com que muitos pais e surdos passassem a acreditar na “cura biônica” da surdez, o que eliminaria de vez o uso de sinais: óbvio porque todos falariam. Isto não ocorre, sabemos, pois, vale repetir exaustivamente, a fala é decorrência de um forte **desejo** e empenho do sujeito, e não apenas da máquina que lhe oferecem como solução do problema.

Faço aqui um parêntesis: há que se considerar que as pesquisas em tecnologias custam caro, são financiadas por grandes corporações multinacionais e/ou pelo estado, visam, primeiramente, o lucro (e não a cura) e movem um nicho de mercado extremamente promissor, pois que captura o desejo de pais, familiares e “deficientes” pela normalidade alheia ou própria. Uma criança implantada de 8 ou 9 anos, emitindo sons que parecem palavras, ou que são frases audíveis (embora nem sempre compreensíveis para o próprio sujeito), fazem os espectadores de uma novela em horário nobre verterem lágrimas: é uma imagem que vende e rende IBOPE. O IBOPE mantém e expande a perseguição do sonho biônico e as empresas que fabricam os equipamentos agradecem a consolidação de seu produto no mercado. Supostamente todos que participam desta rede deveriam lucrar: o ganho do surdo irá depender de um conjunto de variáveis após o pagamento de cerca de R\$50 000,00 pelo SUS, ao hospital, conveniado, que realiza implantes. Estas variáveis são: atendimento fonouadiológico persistente por anos a fio durante vários dias por semana e o empenho do surdo em se dedicar à reabilitação, ou empenho de sua família, movido pelo desejo do surdo de ser um ouvinte, ou que seu filho se passe por um ouvinte, mesmo sabendo que será sempre surdo.

A tecnologia biônica é o principal recurso dos programas de reabilitação de abordagem oralista. Na abordagem oralista, existem diferentes formas de trabalho que, em sua maioria, são utilizadas no atendimento clínico-terapêutico e educacional de surdos. Todas se baseavam, e se baseiam, na necessidade de oralizar o surdo não permitindo o uso de sinais. Em alguns contextos, ou situações específicas de treino da

oralidade, os sinais são permitidos como suporte visual para a oralização ou para a adaptação individual do aparelho auditivo.

O ensino ocorria (e ainda pode ocorrer) em escolas especiais que, no contraturno, ofereciam atendimento clínico, ou que, no próprio turno, as crianças eram retiradas da sala de aula para terem atendimento fonoaudiológico. Isto ainda ocorre: ou a criança está em uma escola especial, ou está em uma escola regular e no contraturno freqüenta clínicas para oralização e/ou acompanhamento psicopedagógico. De fato, em condição oral de ensino, toda criança surda precisa de acompanhamento extraclasse, surdo uma vez que boa parte do que é dito pelo professor escapa ao estudante: basta o estudante abaixar os olhos para fazer uma anotação e o que está sendo ensinado não pode ser compreendido por leitura labial. Em situação oral, a captação por leitura labial do que é dito pelo professor é cheia de lacunas – nem poderia ser de outro jeito: há professores que falam rápido demais, outros de lado, outros viram as costas quando percorrem a sala de aula e continuam falando esquecendo que está falando para todos menos para um, outros que não param de falar enquanto o surdo faz anotações. Se param de falar, a aula demora mais para acabar ou ele não consegue terminar o que havia planejado para o dia... A prótese e o implante podem amplificar o som, mas o surdo precisa contar com o recurso visual adicional: precisa estar atento permanentemente nos lábios e rosto de quem fala. Há que desejar muito ser como se fosse um ouvinte, ser o que não se é e nem nunca será...

No meu caso, como mencionei, comecei a freqüentar a Escola Especial Instituto Santa Terezinha com 1 e oito meses e era proibido língua de sinais. Eu tinha que decorar nomes e relacioná-los com objetos, precisava ficar diante do espelho repetindo palavras sem sentido até que uma fonoaudióloga me dissesse que “já estava bom” (o que era estar “bom”? Eu nunca vou saber e, acho, já esqueci, pois apesar de todo meu esforço em aprender a falar, as pessoas ouvintes não gostam de ouvir a minha voz e eu, para defender esta dissertação, precisei de intérprete e de uma pessoa – minha orientadora – para ser ouvida e ter meu português entendido por um leitor do português “certinho”, chamado de “padrão”).

Na escola éramos obrigados a escrever olhando para um cartaz que nos lembrava que cada frase tinha que ter algo que se chamava “sujeito”, depois tinha um

verbo (que mudava sempre de flexão e não entendia o motivo) e um predicado. Tudo tinha que ser “certinho” e feito na mesma norma. Eu podia escrever certinho, mas não conseguia entender os “desajustes” de uma poesia.

Estamos no início da década de 70, a abordagem assumida na educação de surdos para o desenvolvimento de linguagem era o oralismo. A regra que todos tinham que obedecer era que não se podia usar a língua de sinais, mas tentar falar, imitar a fala do professor, escrever imitando o texto que me davam e, na prova, escrever o que esperavam que eu escrevesse: a cópia de fragmentos dos textos. As perguntas das provas eram simples, pois já davam pistas de qual texto se tratava e de qual parte se lembrar e copiar de cabeça.

Passei a usar aparelho auditivo de amplificação sonora e as fonoaudiólogas começaram a treinar meu resíduo auditivo, a fala e a leitura labial também. Não consigo lembrar muita coisa desta época, só que eu falava imitando as palavras como um papagaio, sem saber o que falava, era um blá-blá-blá sem sentido para mim. As professoras eram todas freiras e passaram a ser minha família. Quando cresci, me disseram que eu falava bem, que comecei a falar e a fazer cópia com apenas 4 anos de idade. Eu era uma excelente copista, mas eu não entendia o significado das palavras como as crianças ouvintes. Acontecia comigo e acontece o mesmo com muitas crianças ouvintes, embora com surdos o efeito seja pior. Eu vou tentar explicar melhor abaixo.

A escola tender a equiparar conhecimento com reprodução (cópia) do que foi dito ou ensinado com a emissão de frases idênticas às do professor pelo estudante surdo, a insistência na imitação mecânica de um conjunto de sinais gráficos chamado de texto, a proibição dos sinais para que a realidade seja copiada mais “fielmente” mostra a falta de compreensão do que seja linguagem. **Não se aprende uma língua por imitação**, um animal pode fazer isto, como um papagaio, por exemplo, mas um papagaio nunca deixará de ser um animal chamado papagaio. Um dos atributos que nos distingue do animal é a possibilidade de nos valermos da língua para planificarmos nossas ações, transmitirmos a outras pessoas nossas opiniões, colocarmos nossos conhecimentos à prova da avaliação alheia, nos refazermos permanentemente como sujeitos no jogo simbólico com outras pessoas, termos a possibilidade de deixar para gerações futuras (pela escrita, tradição oral, vídeos, imagens pictográficas etc) onde e como modificamos

a natureza para a entendermos melhor ou para dela obter melhores condições de vida. (VIGOSTSKI, 1998). Por exemplo: os projetos de engenharia são formas que mesclam elementos da língua com o jargão próprio da área específica do campo de engenharia em questão. Em um projeto gráfico se tem sempre, em um canto do papel, o que significa cada símbolo – e para se transmitir o que significa um símbolo, se usa uma palavra ou uma frase (produtos da língua do autor).

A língua torna possível a ciência, a literatura, todas as artes e cada língua, como produto trabalho social não mecânico, produz culturas – modos de ler a realidade, de interpretá-la, de recriá-la própria de cada comunidade lingüística. Um país, como o Brasil, possui várias comunidades e, portanto, não tem uma cultura única. Há culturas brasileiras no plural. Quando se usa o singular é apenas, para mim e minha orientadora, com finalidade retórica, para fins didáticos ou políticos (para contrapor, por exemplo, a cultura brasileira à cultura paquistanesa, etc).

A língua permite a criação e reinvenção constante do dito, se renova constantemente como sistema, tem recursos que envelhecem e morrem (como a palavra “brucutu” em português que deixou de existir: marcou uma época – a da Jovem Guarda da década de 70 -; passou a época, deixou também de existir), outros recursos (palavras ou expressões) que nascem diariamente, pois a tudo que é novo, que se cria ou se recorta do ambiente se necessita dar um nome para que possa ser objeto de estudo, de venda, de fala (como exemplo temos a expressão *smart phone* para designar um tipo de celular que está ganhando o mercado nacional: as propagandas, em português, usam o termo em inglês – uma palavra que tende a entrar em nossa língua, como *software*, *hardware*, *delete* etc que já entraram). (SOUZA, 1999) – *Que palavra que te falta?* Língüística, educação e surdez).

As palavras não são reprodução da realidade ou uma forma de imitação dela. São como frutas decorrentes de embates, convenções, desacordos, arbitrariedades socialmente aceitas.

Para exemplificar: o significante – ou a forma gráfica - “maçã” ou, ainda, a imagem de uma maçã nem sempre se refere ao significado de uma fruta: pode se ligar a

uma cidade Nova York, à idéia de pecado ou uma tentação, desejo etc... A palavra “maçã” não é a imagem gráfica de uma maçã...

Uma comunidade pode acordar e fazer cristalizar certos significantes – imagens, formas gráficas etc - e vinculá-los a certos significados, o que torna possível a confecção de dicionários. A este acordo tácito, legitimado depois pelos gramáticos em suas gramáticas, se chama “convenção”. O estabelecimento do acordo social de que “maçã” (também) pode significar a fruta maçã, chama-se “arbitrariedade”, porque não há no significante – “maçã” - nada que aluda ao objeto maçã....

O mais bonito da língua é que ela não se submete ao treino: não adianta decorar a escrita da palavra “maçã” e fazer um sujeito relacioná-la só com a fruta, pois que também a “maçã” pode ser o desencanto do poeta frente a um amor esquecido e grafado em um poema.

Na escola, a relação biunívoca entre um significante e um significado é objeto de treino didático permanente, como ferramenta para alfabetização de surdos: não admira tantos surdos analfabetos funcionais com anos de escolaridade. Isto também é feito com os estudantes surdos.

Os últimos oito parágrafos foram escritos depois que minha orientanda me ensinou o que era preciso para que o leitor entendesse o que eu escrevi sobre o modo como me ensinaram na escola especial (proibindo-me de usar a língua de sinais e imitando fala e letras) com o que vou citar abaixo diretamente de Vigotiski. Escrevendo com minha orientadora esta dissertação, fui aprendendo que, para um leitor ouvinte, temos que fazer algo que minha orientadora chama de “gancho” – que é dar uma continuidade, provida de uma linearidade, no pensamento entre o que se relatou com o que se segue a um determinado relato: uma citação, neste caso. Se meu leitor fosse surdo, pela forma como a língua de sinas opera em nós, creio que não precisaria escrever tanto, não fazemos muitos “ganchos”, talvez porque na língua de sinais as regras de coesão não requeiram este recurso da mesma forma... Digo isto para o leitor

acompanhar meu processo duro de escrita de uma dissertação em português. Difícil, mas vamos lá¹.

Vigotski (1997), na década de 20 do século passado, já havia chamado a atenção do governo e dos educadores que os sinais utilizados pelos surdos (no século passado eram chamados de “mímica”, pois se pensava que eram imitações gestuais dos objetos e não uma língua, o que só seria demonstrado por Stokoe, nos USA, em 1960) eram tão ricos, para a aprendizagem dos surdos, como a fala.

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória de mímica, não porque precisamente a mímica do ponto de vista psicológico seja a linguagem verdadeira do surdo-mudo, **nem porque a mímica seja mais fácil**, como dizem muitos pedagogos, **senão porque a mímica é uma língua verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras formadas artificialmente está desprovida de toda sua riqueza vital e só uma cópia sem vida da linguagem viva.** (VIGOTSKI, 1997, p.231 , grifos nossos).

Chamo a atenção para três pontos: 1- Vigotski reconhece que a língua de sinais opera como uma “língua verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional”.

2- Que a pronúncia mecânica de uma palavra pelo surdo, ainda que feita corretamente, se não for entendida por ele, se não lhe fizer sentido, será uma “cópia sem vida da linguagem viva”. Em relação a mim, imersa em uma língua que me era morta,

¹ A regra da língua de sinais tem os mesmos elementos que a língua de português. Pois eu não sabia que a Regina falou sobre “ganchos” e coerência textual. Importante sentir dentro do meu peito para combinar teoria comigo dizia ela, para fazer o gancho. Pois eu não fui boa praticamente de gancho de língua de português como escrita, pois eu aprendi língua oral é cada palavras e frases soltaa, sem conexão....do que algo que necessita de gancho. Só que eu pensei o que eu sentir o meu peito junto com cada teoria, sem gancho em meu peito.

Por exemplo: o homem formado medicina. Quando precisa operar, todos pensam precisa operar. Mas precisa primeiro saber o corpo tem alergia, diabete, etc. e depois operar. Pois eu não sabia que gancho é regra da dissertação, de uma escrita longa que precisa tudo explicar. A minha escrita é fraca e primitiva. Mas meu pensamento é língua de sinais caprichada.

Agora estou me sentido perdida a escrever a língua de português, com tantos ganchos que pediram para eu fazer na qualificação. Ganchos, explicar mais profundo, que coisa chata ter que escrever para eu mostrar que sei alguma coisa para vocês. Para mim não tem gancho. Sinto-me a minha língua inconsciente proibida (não aceitar ou bloqueada) tendo aprender escrever da escrita segunda língua de português. Tentei aprender segunda língua de português. Demorar a aprender. Pelo contrario eu fiz curso de inglês. Parece o meu desejo é aprender como segunda língua de escrita de inglês do que português. Pois minha identidade em português já está magoada, tenho trauma da escrita de português como usar português oral. Achei que os fonoaudiólogos, médicos e pedagogas, pais fizeram muitos esforços para eu atrofiar a língua oral; isto machucar meu coração e minha identidade.

eu não me sentia, não me percebia. Eu pensava, até 15 anos, que havia pessoas que não ouviam e que outras falavam. Para mim, era como a percepção que os cachorros não eram iguais: que havia malteses, dogs alemães, vira-latas, pequenos, grandes, marrons e pretos... Em outras palavras, não me dava conta de que a surdez me individualizava pela língua de sinais que fazia escondida nos corredores da escola. Não me individualizava como ser independente, mas na relação com outros surdos e pela língua de sinais que estabelecia entre nós um laço identitário. Eu não sabia o que significava ser surda, o que significava ser uma mulher surda. Só fui entender isto com outras pessoas, por volta de 15 anos, que, no acontecimento de um momento, pararam para se olhar, sinalizaram uma para as outras e se deram conta de uma diferença irreduzível: a surdez que marcava seus corpos e que impelia suas mãos a se fazerem falar em uma língua corporal e não oral.

Fico pensando que este momento foi similar à situação em que duas crianças de sexos opostos brincam peladas durante anos, sem se darem conta do que significa a diferença anatômica entre elas. Percebem a diferença genital, mas é só mais tarde que a esta diferença vão se agregar novos sentidos como o de ser mulher, ser mulher heterossexual, branca, surda, viúva, mãe, trabalhadora, mestranda tendo que ressuscitar uma língua morta e fazê-la viva nas mãos de outra pessoa (Regina Souza), etc. Foi também mais tarde, com 15 anos, que me olhei e sinalizei o meu “sinal-nome” sem ter que falar o meu nome. Olhei para mim e sinalizei: “Sou Regiane!”. Eu n
Uma língua morta faz uma pessoa se sentir parte de uma massa de pessoas tão mortas como a língua que reproduzem à exaustão.

3- Que a mímica não é mais fácil que a língua oral e, mesmo que fosse, isto seria um ponto positivo a favor de seu uso para a transmissão de conhecimento e não um ponto negativo.

Todavia, se a língua de sinais fosse usada de modo lingüística e pedagogicamente adequado na escola, a escolarização dos surdos poderia ser realizada sem apelo à clínica e a cirurgias. Isto significaria uma retração do mercado que vive de vender ilusões, como a da propaganda de um homem estar com mulher bonita bebendo uma cerveja de tal marca, ou de que uma pessoa surda passe a ouvir com um novo e moderno ouvido biônico. (Ainda que os deuses, algumas vezes, possam brindar a sorte

de um homem encontrar uma mulher bonita enquanto bebe uma cerveja...). Provavelmente, este mercado, o do implante, continuaria a existir, mas com menos lucros para quem vive dele: seria uma opção – como o é o implante dentário - e não um procedimento padrão, o do implante, a ser oferecido indistintamente a todos independente da idade, como alguns hospitais querem fazer crer a seus clientes surdos. Continuemos.

Em outra parte do mesmo livro, do qual retirei a citação acima, Vigotski faz a colocação abaixo.

A surdopedagogia tradicional se apoiava na leitura individual pelos lábios (diante de um espelho) de cada criança em separado. Porém a conversação com o espelho não é uma conversação efetiva, e por isso, em lugar da linguagem, se obtinha uma cópia, mecânica inerte do espelho. **A linguagem, desgarrada da atividade coletiva das crianças, resultava ser uma linguagem morta.** (VIGOTSKI, 1997, p. 233, grifo meu).

Vigotski, no século passado, já enfatizava que a imitação levava a uma linguagem morta. Então, creio, que os educadores não podem mais declarar inocência, se formam outros educadores, em relação a como a linguagem se constitui e constitui o sujeito, pois é desta incompreensão que estes mesmos educadores, que declaram nada saber de lingüística, ou sobre a natureza da linguagem, acabam formando educadores tão ignorantes como eles e, logo, que facilmente legitimam o discurso clínico: o estudante surdo passa a se manter, uma questão para a medicina, e não para a educação. Daí, o não retorno ao oralismo, mas a manutenção tática e estratégica do mesmo poder disciplinar que é o oralismo.

As abordagens orais, utilizadas na década de 70, eram também conhecidas como “métodos orais-aurais”, e se caracterizavam pela ênfase na amplificação do som e no uso da fala. Dependendo do canal que é priorizado na recepção da linguagem, denomina-se abordagem uni-sensorial ou multi-sensorial. E foram estas as abordagens utilizadas pelas fonoaudiólogas e pela escola em que estudei, como também em todas as outras escolas de surdos e clínicas no Brasil.

Quando eu tinha 8 anos, minha mãe pensou que seria bom eu estudar em uma escola regular com os ouvintes. Durante 1 ano estudei à tarde na Organização Educacional Margarida Maria (OEMAR). Minha vida escolar era a seguinte: Santa

Terezinha (escola especial para surdos) e a OEMAR, escolar regular, no período da tarde. Não foi uma boa experiência. Logo no começo fiquei irritada, pois consegui fazer amizade com poucas colegas porque a maior parte tinha preconceito e, além disso, não entendia nada do que a professora ensinava em sala de aula. Era uma grande angústia diária, a mesma descrita por Braga (2005) ao relatar o caso de Thomas, um menino com “problemas graves na constituição subjetiva” e um quadro neurológico importante do qual a convulsão era um dos sintomas. Este quadro criou uma barreira afetiva entre a criança e sua mãe, que sofria o luto de um filho idealizado perdido (normal e responsivo aos seus desejos). Esta situação – a orgânica de Thomás e as psíquicas da mãe – teve efeitos no modo como o menino se relacionava afetivamente com outras pessoas.

A distância entre o filho que Thomás era e o que passou a ser após o episódio de convulsão tornou-se insuportável para a mãe. Em entrevistas com o profissional de referência do Lugar de Vida, ela contou que ele passou a ser um bebê mole, que não respondia mais ao seu chamado, e isso configurou uma queda de valor antes ocupado por Thomás. Ter um filho doente foi algo da ordem da ferida narcísica para essa mãe, algo que falava de seu próprio fracasso. (p. 45)

Talvez eu causado uma ferida narcísica em minha mãe. Ela não me queria doente, mas o mais normal possível: como ela era.

Quando tinha 1 ano e 10 meses Thomás ingressou na Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida (USP). Tanto Thomás como a mãe precisavam de ajuda para suportarem a frustração de não serem um para o outro a imagem do semelhante.

Na escola, Thomás era uma criança muito agitada, não queria ficar na sala de aula o todo tempo. Quando ele entrava na sala de aula, não ficava sentado e quieto a maior parte do tempo, uma criança na – e da - escola. As educadoras chegaram a supor que, talvez, a mãe dele sempre fechava a porta do quarto dela antes de dormir e não conversava com ele. Talvez ficasse muito sozinho e sem comunicação, sem aconselhamento ou sem receber ensinamento ou ser tratado como filho. Talvez a mãe não tivesse dado conta de ter um filho diferente dos outros e talvez não tivesse conseguido se colocar no lugar de acolhida afetiva necessária para o filho. O aluno teria ficado traumatizado, supostamente, com tal abandono e isto o teria deixado com muitas dificuldades na relação com outras pessoas a sua volta. Estas eram as hipóteses psicologizantes dos professores de Thomás.

Nas **conversas com as educadoras**, elas puderam se dar conta de que a agitação motora de Thomas **aparecia em momentos de angústia, quando havia um confronto com o desconhecido**. (p. 52)

Os pais não estavam psicologicamente preparados para aceitar uma criança com tantos problemas e, por isto, tinham dificuldades de aprender a como lidar com ela. Da mesma forma, os educadores: não adianta ser pragmático e achar que a inclusão depende, exclusivamente, de um melhor e refinado preparo pedagógico do professor – há muitos cursos de formação continuada à disposição do professor mesmo desde o governo militar. Ter conhecimento é uma condição necessária, mas não suficiente: há que haver uma disposição psíquica que moverá o desejo de ser professor. Além disto, há que haver uma relação transferencial positiva entre o professor e seus alunos para que o enlaçamento do desejo do professor capture o desejo do aluno para aprender.

Um parêntesis: é necessário esclarecer o que entendo por “transferência”. Tomo as explicações abaixo de Monteiro e Souza (2010).

“Transferência” foi uma palavra introduzida no vocabulário psicanalítico por Freud e Sandor-Ferenczi, entre 1900 a 1909, para designar um processo no qual durante a sessão de psicanálise os desejos inconscientes do analisando, vinculados a objetos externos, são projetados e se atualizam na relação analítica, e na pessoa do psicanalista que se faz suporte para que tais desejos sejam revividos e elaborados (ROUDINESCO e PLON, 1997). Se no início a noção de “transferência” se prendia ao *setting* onde ocorria a sessão de psicanálise, o conceito atualmente excede-o. Em *Psicopatologia da vida cotidiana*, escrito em 1901, Freud (1976) afirmou a possibilidade de a transferência se dar nas relações pessoais cotidianas. De fato, realizamos e recebemos os efeitos de relações transferências o todo tempo, em diferentes espaços e em distintas posições sociais (como professora, amiga, médica, colega de trabalho etc). A diferença é que no contexto psicanalítico a transferência é uma ferramenta da qual se vale o analista para promover a remissão ou o atravessamento do sintoma. Como o analista é um ser humano, portanto, movido também por pulsões é possível que ele desloque sentimentos seus para o analisando, acontecimento que Freud inicialmente denominou de contra-transferência. Freud (FERREIRA NETO, 2001) já marcara a natureza amorosa desta relação especial entre pessoas, mas foi Lacan que, no Seminário VIII (*A transferência*) aprofundou esta idéia afirmando que a transferência era um ato de amor, definindo este sentimento como “Amar é dar o que não se tem”.

O amante é aquele que, sentindo que algo lhe falta, mesmo sem saber o que seja, supõe em outro, o amado, algo que o completaria. O amado, por sua vez, sentindo-se escolhido, supõe que tem algo a dar, sem saber o quê. Mas como o amado é também um ser falante [inscrito no simbólico da língua, de qualquer língua] e faltante, algo também lhe falta, como ao amante. Assim, o que ambos têm a dar é um nada[no sentido de uma materialidade objetiva e palpável], um vazio. E aquilo que o amado supõe para dar, não é o

que falta ao amante. O amante não sabe o que lhe falta, o amado não sabe o que tem, um não-saber do inconsciente. [...]Lacan é muito enfático, dizendo que “amar é querer ser amado”, formulação bem próxima do conceito de amor narcísico em Freud. Sendo assim, no mesmo momento em que o amante constituiu alguém como amado, transforma-se em amante e vice-versa”. (FERREIRA NETO, 2001, p.94-95).

Parte do sucesso da odisséia psicanalítica é haver uma boa relação transferencial, portanto amorosa, entre analisando e analista: ambos precisam estar capturados pela pulsão (para sermos freudianas) ou desejo (no rastro de Lacan) de se porem à disposição um do outro em um duplo jogo: o analisando precisa se sentir amado pelo analista – elemento que dará suporte às suas angústias e projeções; e o analista se colocar na posição de escuta do analisando na tentativa de oferecer algo de si sem saber exatamente o quê – sem cair na tentação de ser um substituto afetivo para o analisando e, assim, submetê-lo a uma dependência amorosa.

Seguidores de Freud e Lacan, pertencentes ao campo da educação, empenham esforços para demonstrar a lógica da ação transferencial no contexto da relação professor-estudante, o que oferece ferramentas conceituais adicionais para se entender o (in)sucesso de aprendizagem. O deslocamento do conceito de “transferência” da clínica para a escola, e para o curso das relações cotidianas, é apropriado. “Transferência” implica a idéia de “deslocamento, de transporte, de substituição de um lugar para outro, sem que essa operação afete a integridade do objeto”. (ROUDINESCO e PLON, 1998, p.767).

O importante é fixar a idéia de que o desejo inconsciente busca aferrar-se a “formas” (o resto diurno, o analista, o professor) para esvaziá-las e colocar aí o sentido que lhe interessa. Transferir é então atribuir um sentido especial àquela figura determinada pelo desejo.

Essa formulação tem implicações tanto para o analista como para o professor. Instalada a transferência, tanto o analista como o professor tornam-se depositários de algo que pertence ao analisando ou ao aluno. Em decorrência desta “posse”, tais figuras ficam inevitavelmente carregadas de uma importância especial. E é dessa importância que emana o **poder** que inegavelmente têm sobre o indivíduo. (KUPFER, 1997, p.91)

[...]A História mostra que a tentação de abusar do poder é muito grande. No caso do professor, abusar do poder seria equivalente a usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seu próprio desejo, fazendo sobrepor-se àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque.

Cedendo a essa tentação, cessa o poder desejante do aluno. O professor entenderá sua tarefa como uma contribuição à formação de um ideal que tem uma função reguladora, normatizante, e fundará ai sua autoridade. (idem, p. 93).

No rastro de tais idéias, Lajonquière (2000) afirma que educar é transmitir marcas simbólicas. Há que se ter, de um lado, uma pessoa no lugar de quem está em condições de escutar e falar o que pensa saber sobre um assunto; e um outro alguém que fará o mesmo: buscará se fazer falar e se pôr na posição de aprendiz, movido pela ilusão de que o que lhe falta será preenchido pelo conhecimento de uma matéria ou curso. É esta pulsão – o da busca da completude - que mobiliza o estudante; aliada à pulsão do professor de se colocar no lugar ao mesmo tempo da lei e da maternagem; do que deve ser ensinado e o que será, inescapavelmente, deixado em aberto, como um fenda ou senda, na qual o aprendiz fará do ato de aprender algo novo – e não uma repetição – do que foi ensinado. Tão importante quanto o domínio que o professor tem sobre a matéria, é sua disposição de ser amado e de amar, de ensinar e se pôr na posição de quem

aprende; de se permitir sentir que aquele para quem ensina também tem coisas a lhe dizer e ensinar (MONTEIRO E SOUZA, 2010, pgs. 284-286).

Retornando ao caso de Thomás. Ele era uma criança que nasceu com graves problemas. Sua mãe não suportou a mágoa de ter produzido, como uma parte sua, com tantas dificuldades. Deixou-se atolar pelo próprio sofrimento e, assim, não pode se pôr na posição de poder amar Thomás de uma maneira em que ele se sentisse e pudesse ser amado.

Os professores entendiam sua função como uma aposta na formação, na Educação, na normalização de Thomás: como a mãe buscavam a criança normal, ou desejavam transformá-lo em um igual idealizado – um aluno como outro qualquer. Só que Thomás não era uma criança qualquer. Nem um sujeito é como outro qualquer e daí porque a força normalizadora da escola, alçada no desejo de poder do professor em educar a todos igualmente, se impõe de forma perversa. Os próprios professores faziam hipóteses como se fossem os psicólogos ou psicanalistas de Thomás: a preocupação deles era descobrir os motivos psíquicos e não enfrentar aquele estudante singular e se porem na condição de entender o que ele tinha a lhes dizer sobre sua presença em um lugar chamado escola.

O fato é que se os próprios pais precisam se haver com a angústia que causa uma rejeição inconsciente pelo filho, a escola precisa enfrentar o fato de que nem todo professor está psicologicamente preparado para atender uma criança que, por sua condição física ou psíquica, pode causar desconforto de ser olhada por ele. Como já disse, tanto como o analista, o professor é humano e menos preparado para entender as motivações inconscientes de sua repulsa, pena, proteção, assistencialismo e apego por um determinado aluno. O professor também tem inconsciente. O ideal seria que todos fizessem análise, ou que pudessem discutir livremente seus sentimentos de amor e ódio por um estudante. Só que este exercício de dizer a verdade sobre si em relação ao outro estudante é coibido pela escola (talvez porque fosse entendido como politicamente incorreto); o mal estar docente frente ao estranho acaba sendo reduzido, pragmaticamente, à tese de que o que lhe falta é formação. Volto ao caso de Thomás.

Thomás era outro tipo de identidade, tinha outros modos e rotas próprias de aprender o que lhe ensinavam, apresentava convulsões, podia ser constrangedor (e até nojento, se quiser ser franca embora politicamente não correta ao admitir) vê-lo babar, se retorcer no chão, urinar ou defecar em uma de suas crises. Isto pode acontecer em casos de epilepsia grave.

Assim como eu, que sou outra identidade, faço barulhos que saem de minha boca sem perceber, posso não me dar conta e comer com a boca aberta como faz muitos surdos, gesticulo e solto grunhidos que acompanham meus sinais, posso respirar pesado sem me dar conta do barulho que faço etc. Isto pode não ser agradável para todas as pessoas-professores, pode causar irritação e aí o processo de vinculação transferencial pode ficar prejudicado. Pessoas como eu e Thomás podem mobilizar negativamente o professor, podem fazer com que vejam formas de existência que temeriam para si mesmos ou para seus entes queridos... Isto porque o poder do que seja normal, dos discursos sobre normalidade e (in)sucessos futuros podem evocar sentimentos contraditórios no professor que vai do amor ao ódio. Este fato pode acontecer com qualquer estudante e seu professor, mas é bem visível no caso daquele que, de fato tem, em seu corpo e comportamentos a marca de algo que pode ser temido.

Thomás era epilético. Freud diz sobre a epilepsia o seguinte:

O efeito estranho da epilepsia e da loucura tem a mesma origem. O leigo vê nelas a ação de forças previamente insuspeitadas em seus semelhantes, **mas ao mesmo tempo está vagamente consciente dessas forças em remotas regiões de seu próprio ser.** (1976, p. 303, grifo meu).

O professor não é onipotente, nem multifuncional, nem santo e nem pode ser treinado para ser generalista – ninguém dá conta de tudo poder conhecer e saber. Além disto, como sujeito movido pelo inconsciente, por medos e limitações afetivas que não pode admitir em si, pode, de modo vagamente consciente, ver no outro surdo, no epilético, no cego, no deficiente mental, no negro, no homossexual, na mulher fora de norma etc formas outras de existência que, submetidas ao ideal de igualdade normalizadora da sociedade, foi convocado socialmente a reprimir, mas reconhece em remotas regiões de seu próprio ser.

Desse modo, se a escola não tiver atenta e respeitar também as limitações afetivas do professor, pode-se notar uma repetição do dilema familiar, em relação a Thomás, de natureza similar na escola.

O fator psicológico do professor e dos pais deveria, a nosso ver, ser considerado sem recriminação: é um fato a possibilidade de alguém não saber suportar a presença de uma pessoa diferente. Em vários casos, seria necessária a intervenção de um profissional que desse também apoio ao professor para que ele possa superar e entender seu próprio racismo e, assim, superando-o estar aberto internamente, ou não, aos programas de formação continuada para uma educação inclusiva. Nem todos os professores vão precisar deste apoio psicológico. Todavia, o professor precisa se sentir não discriminado se admitir que não esteja em condições afetivas para aceitar uma criança surda: neste caso, o professor precisará de uma ajuda que não se reduz a fórmulas e treinamentos específicos de como lidar com a criança (a)normal. Enquanto não estiver pronto, também psiquicamente, dever ser suportado por um profissional ou, mesmo, deve se evitar que se confronte com o que não dá conta em si mesmo, e não por falta de formação apenas.

Thomás e eu fomos emocionalmente balançados, ficamos cheios angústia e por não nos sentirmos par com alguém, permanecemos ímpares, sozinhos. Não tínhamos amigos e colegas para brincar, conversar, etc.

Todavia, sei agora que não era culpa de ninguém: nossos pais, meus e de Thomás, não realizavam de propósito as ações que nos entristeciam ou nos irritavam: faziam porque não sabiam ser de outro jeito, estavam presos ao ideal de um filho normal, da cor deles, com os olhos deles, com a forma deles – um filho é produto de um amor de repetição de si, amor que se vincula ao narcisismo presente e constitutivo dos pais. Isto do ponto de vista psíquico. Do ponto de vista social, um conjunto de ações institucionais e disciplinares constrange os pais se não produziram um ser saudável para a sociedade. Algumas dessas ações são: medidas mensais de peso do bebê, a insistência de a mãe amamentar mesmo que esteja sofrendo muito, o exame freqüente realizado nos postos de saúde na mãe e no bebê para verificar riscos, identificar problemas, propor tratamentos. A escola também participa levantando hipóteses “psicológicas” ou “clínica” sobre a criança (seu problema escolar parece necessitar, talvez para liberação

de uma culpa sem motivo, se vincular a problemas familiares – de organização afetiva ou médica – ou da própria criança).

As instituições compõem uma maquinaria disciplinar isotópica e são construídas para os normais, ou para normalizar, e não para o diferente como forma singular de existência legítima. Nesse ponto Foucault (2006 – O Poder psiquiátrico) propõe:

...isotópico quer dizer principalmente outra coisa, que no sistema disciplinar o princípio da distribuição e de classificação de todos os elementos implica necessariamente algo como um resíduo; ou seja, sempre há algo como o “inclassificável”. [...]. O desertor, por exemplo, não existia antes dos exércitos disciplinados, porque o desertor era simplesmente o futuro soldado, aquele que saía do exército para poder voltar a ele, e que voltava se fosse preciso, quando queria ou quando o engajavam à força. Ao contrário, a partir do momento em que se tem um exército disciplinado, isto é, gente que entra no exército, que faz carreira nele, que segue certa linha, é vigiada de ponta a ponta, o desertor é aquele que escapa desse sistema e que é irreduzível a ele.

Do mesmo modo, é a partir do momento em que há disciplina escolar que vocês vêm aparecer algo como o débil mental. O irreduzível à disciplina escolar só pode existir em relação a essa disciplina; aquele que não aprende a ler e a escrever só pode aparecer como problema, como limite, a partir do momento em que a escola segue o esquema disciplinar. [...]

Creio que temos aí uma característica própria dessa isotopia dos sistemas disciplinares: é a existência necessária dos resíduos que vai acarretar evidentemente o aparecimento de sistemas disciplinares suplementares para poder recuperar esses indivíduos, e isto ao infinito. (ps 66-67).

Imersos nos regimes disciplinares não surpreende que parte da culpa sentida pelos pais reflete a operação, mais ou menos consciente, das normas e valores introjetados por eles e que são elementos que fazem parte do que Freud chamou de superego – instância que exerce as funções de juiz e censor em relação ao eu. (ROUDINESCO E PLON, 1998).

Os pais receberem o diagnóstico de que o filho é surdo, débil mental, homossexual etc por uma disciplina que tem legitimidade de classificar os outros – como a medicina – mobiliza forte sentimento de culpa e vergonha nos pais. A instituição lhe diz silenciosamente que algo neles se passou errado ou que fizeram por merecer ter um filho problemático... anormal como eu ou Thomás...

Se nossos pais apresentavam culpa, tentavam nos proteger ou nos agrediam de forma inconsciente, quanto mais nossos professores. Porque seria diferente? Os

professores também não são humanos como nossos pais? Não estão sujeitos aos mesmos processos de recusa, aceitação, pena, constrangimento, medo, sentimento de impotência, raiva etc que nossos próprios pais? Acho que sim. Então, porque ninguém considera este ponto: o de a escola aceitar o fato de que não é por obrigação que um pai deve amar seu filho como não é um dever que o professor goste de uma criança com dificuldades. Os sentimentos não podem ser medidos, impostos institucionalmente ou treinados em cursos de especialização: mas podem ser mudados com informações, educação e o devido suporte psicológico/afetivo/humano à escola e ao professor.

Thomas não era surdo. Ele era outro tipo de pessoa diferente de mim. Infelizmente não posso me colocar no lugar dele, pois que no lugar dele só ele para saber como se fez pessoa. O que noto é que a maioria dos ouvintes tenta conceber um método para um surdo se passar por ouvinte na sociedade, ou seja, se tornar um normal ouvinte para entrar em um mundo que ouve e fala.

Entendo agora o desejo de minha mãe para que eu ficasse normal, aprendendo a falar e a ouvir: ter uma criança igual a ela sem a vergonha social de ter gerado, dela e nela, um artefato orgânico, peça de uma maquinaria social que visa a produtividade, que emperra, que não ouve, que não pensa da mesma forma que a maioria, que é mulher que não se submete ao que lhe foi destinado, que não é dócil e que não se importa de não falar como os demais. Eu, agora, estou escrevendo através da Regina, minha orientadora. Falo com ela em sinais e ela escreve para mim: este texto é uma mistura de partes minha e dela Durante meu curso de mestrado pude ter as disciplinas traduzidas em Libras, mas o fato de a Libras não ser conhecida pelos professores da Educação, embora seja reconhecida como língua brasileira, fez a instituição criar um sistema especial para mim: a presença do intérprete de língua de sinais (ILS). Fiz, assim, os créditos, mas os problemas apareceram quando tive que escrever a dissertação – poderia tê-la feito em Libras e não em português: o Decreto 5.626 me permitiria este direito, mas isso não foi possível. Então, precisei das mãos da Regina para me fazer escrever: este texto é meu ou nosso? Creio que em todo processo de orientação, o texto de mestrado ou doutorado deve ocultar a presença do orientador para que a autoria do orientando se consolide. No entanto, neste caso, a presença da Regina não pode ser apagada – ela é parte da autoria em português: meu português não é esse. Um esforço para me incluir foi feita por todos: pela Faculdade de Educação, pela banca, por mim e pela Regina. Mas fico pensando quantos professores aceitariam orientar uma pessoa

surda sinalizadora como eu? Quantos surdos sinalizadores mestres e doutores foram formados pela UNICAMP, USP e UNESP?

E se os professores universitários conhecessem a língua de sinais como sabem o inglês e o espanhol que são línguas estrangeiras? Por que a Libras não faz parte do currículo escolar no ensino fundamental e médio, como dele fazem parte o ensino de línguas estrangeiras? E porque os professores, da área da educação, não sabem Libras se reconhecem que o professor da escola (ensino médio e fundamental) deveriam ser fluentes nela para ensinar seus estudantes? Parece-me que a Educação ainda precisa se formar com as diferenças para estar pronta também para incluir: cursos de formação continuada também deveriam ser oferecidos a professores universitários que tenham estudantes surdos. O que ocorre é que os *experts* não reconhecem em si mesmos uma questão que enxergam no professor da escola comum: o próprio despreparo. Isto é unheimlich...

Por esta dificuldade é que o governo americano criou a Universidade Gallaudet há mais de um século². Lá todo o ensino é dado em Língua de Sinais Americana (ASL),

² A **Universidade Gallaudet** (*Gallaudet University* em inglês) é a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas. Está localizada em Washington, DC, a capital dos Estados Unidos da América. É uma instituição privada, que conta com o apoio direto do Congresso desse país. A primeira língua oficial de Gallaudet é a *American Sign Language* (ASL), a língua de sinais dos Estados Unidos (o inglês é a segunda). Nessa língua se comunicam entre si empregados, estudantes e professores, e se ditam a maioria dos cursos. Ainda que se conceda prioridade aos estudantes surdos, a universidade admite, também, um pequeno número de pessoas ouvintes a cada semestre. A estas se exige o domínio da ASL como requisito para permanecer na instituição.

O campus principal da universidade, localizado próximo ao centro administrativo da cidade, foi doado em 1856 por Amos Kendall, um político rico que queria fundar ali um internato para crianças surdas e cegas. A instituição, que foi inaugurada em 1857, foi chamada *Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and Blind*. Para dirigi-la foi escolhido Edward Miner Gallaudet, o filho mais novo de Thomas Hopkins Gallaudet, quem havia fundado e coordenado por muitos anos a primeira escola para surdos dos Estados Unidos.

Sete anos mais tarde, em 1864, o Congresso do país autorizou a escola a conferir títulos universitários. A matrícula de estudantes nesse programa era, então, de oito pessoas. Em 1954, outra decisão do Congresso mudou o nome da instituição para *Gallaudet College*, para honrar a memória do fundador da educação para surdos nesse país, Thomas Hopkins Gallaudet. Em 1986, foi reconhecido o processo acadêmico alcançado pela instituição ao declará-la *Gallaudet University*. A matrícula atual da universidade gira em torno de 2000 estudantes (dos quais cerca de 25% cursam programas de pós-graduação).

A Universidade Gallaudet oferece, hoje, educação para surdos em todos os níveis (desde a escola primária até o doutorado). Há cerca de 40 carreiras distintas, em praticamente todas as áreas de conhecimento. Em alguns campos de investigação, tais como lingüística e ensino das línguas dos sinais, esta universidade tem uma reconhecida liderança mundial. Em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Universidade_Gallaudet

não há necessidade de intérprete, os ouvintes que estudam nela devem dominar a ASL e o inglês é a segunda língua de instrução em sua modalidade escrita. Na livraria da universidade pode se encontrar livros escritos em ASL e não em inglês. Desse modo o ensino deixa de ser especial para ser regular. A Universidade Gallaudet aceita surdos e ouvintes, mas é bilíngüe adotando como política lingüística a instrução em ASL. No Brasil, a língua de instrução, desde o Marquês de Pombal, é o português, como vou mostrar depois: política lingüística brasileira com a finalidade, entre outras, de preservar a unidade nacional. Como sabemos, a unidade nacional de um país e sua identidade geopolítica se dá através de uma língua – a língua que deu forma a constituição deste mesmo país. É sempre uma luta enorme o reconhecimento da existência e convivência, com os mesmos espaços e legitimidade política, de duas ou mais línguas em um mesmo país. Por exemplo, temos as lutas históricas na Espanha, na China e também no Brasil.

No entanto, a experiência da Universidade Gallaudet mostra que se a um estudante surdo forem dadas condições de igualdade lingüística de aprendizagem em relação às crianças que ouvem, ele pode se graduar, pós-graduar e exercer uma vida profissional como seus pares ouvintes. A entrada de surdos no Gallaudet é um fato. Nas universidades, em especial as públicas brasileiras, ainda uma exceção.

Se este fato ocorre na escola, na família a situação pode ser análoga. Refiro-me ao caso de pais ouvintes que têm filhos surdos: para eles a descoberta da surdez é um drama triste. Para pais surdos, em geral, ter filhos surdos é uma alegria, pois estão preparados para inscreverem seu filho no mundo simbólico que a linguagem constitui (se brasileiros, a Libras), não vêem a surdez como doença e têm as próprias experiências como elementos balizadores para educar seus filhos.

Os pais surdos de filhos surdos ensinam, brincam, conhecem a língua de sinais de saída, antes mesmo de gerarem suas crianças. Quando descobrem que seu filho é surdo, não se desesperam, não se sentem culpados ou impotentes; o que ocorre é que se sentem muito felizes. Eu também fiquei muito feliz quando soube que o Gianluca era surdo. Sabia que ele sentiria mais felicidade sendo parte de uma família onde os pais eram surdos como ele. O meu desafio era outro: o que fazer com uma criança ouvinte. Pensei e decidi ser sua mãe em língua de sinais. Meus pais conversavam e ficavam com ele. Deste modo, Giovanni cresceu sem se dar conta que era ouvinte. Ele não sabia o

que era ser senão ele mesmo, até que na escola ele se percebeu ouvinte, pois lá não se usava língua de sinais e a língua portuguesa impunha uma diferença que o fez questionar: porque na escola não se usa língua de sinais? A resposta ele obteve de uma de suas professoras: “Porque aqui todo mundo escuta e fala”. Ai ele percebeu que ele era como a maioria, como os outros que não seus próprios pais. No entanto, ele tinha entrado para o mundo dos signos pela língua de sinais e independente de sua condição fisiológica havia sido capturado por ela. Foi muito importante para mim, ter a oportunidade de saber, *pela* escola, que Giovanni, ouvinte, pedia insistentemente que *na* escola se usasse a língua de sinais: sua primeira língua, a língua que o retirou da condição de primata para ascendê-lo a do *homo sapiens sapiens*.

A criança ouvinte consegue aprender segunda língua com entusiasmo. A criança, em geral, não pensa de saída que o surdo é uma aberração, que tem problema ou uma doença, etc. Uma criança está descobrindo o mundo e se não lhe apresentam o surdo, de início, como um ser deficiente, o primeiro encontro de uma pessoa surda com uma criança ouvinte irá causar, nesta última, muito possivelmente, curiosidade e não repulsa.

As crianças adoram brincar, conhecer, aprender a viver e a descobrir o mundo. Já o adulto, marcado por uma história onde familiares e amigos classificavam e julgavam as pessoas, tendem a receber o diferente como uma pessoa inferior, ineficiente, incapaz ou deficiente.

Se o mundo tivesse mais surdos que os ouvintes, uma situação inversa ocorreria...O ouvinte também não saberia língua de sinais, poderiam aprendê-la e falar com ouvintes e sinalizar com surdos. A surdez não seria um traço importante como ocorreu na ilha de Marha Vinyard no intervalo entre os séculos XVIII e XIX. Nesta ilha, território do estado de Massachussets, todas as pessoas falavam inglês e sinalizavam: sob os efeitos da endogenia, metade da população era surda e metade era ouvinte. Quando Groce (1985) visitou a ilha e entrevistou 50 pessoas, em média com 75 anos, descobriu que as memórias que tinham sobre os antigos moradores se baseavam nos nomes próprios e na função social principal que tinham (pescador, agricultor, marceneiro etc) e não no fato de ser ou não surdo. Em uma de suas entrevistas, Groce institui educadamente que um de seus entrevistados lembrasse pelo menos quem sinalizava, se não conseguia se lembrar quem era surdo. A resposta que recebeu deu

nome ao livro que escreveu: “Everyone here spoke sign language” (“Todo mundo aqui falava língua de sinais”).

Note que o entrevistado usou o verbo “speak” – “falar” – o que denota que intuitivamente, talvez, entendesse a língua de sinais como uma língua igual ao inglês em riqueza e criatividade lingüística.

Sinto que devo retomar o fio da meada, retornando às distintas metodologias ou filosofias de educação de surdos para lembrar essa parte da história da educação³. História em que a educação, disciplinarizada pelo Método, acabou por dar visibilidade e conferir nomes àqueles sujeitos para os quais o Método (uno para todos) se aplicava (como o caso da nomeação – e aparecimento como objeto de discurso e de cuidados – dos *desertores* e *débeis mentais*, na passagem citada páginas atrás de o *Poder psiquiátrico* - FOUCAULT, 2006 -).

Já discuti o oralismo: sistema de idéias e práticas disciplinares que tem como objetivo fazer o surdo falar e ouvir melhor com a audição que tem. Como filha do oralismo, apesar de meus esforços, sou uma surda mal sucedida: minha fala é horrível, mas tenho boa leitura labial, meu português escrito pode ser incompreensível se o texto for longo – minha escrita revela a forma como penso em Libras e ai preciso de uma pessoa para traduzir para o português padrão. Pode-se argumentar que falo bem, do ponto de vista articulatório, mas dificilmente a maioria das pessoas, que está me lendo agora, conseguiria travar uma conversa comigo usando só a fala por mais que 30 minutos: iria ser cansativo para os dois lados. Por isto, houve um momento da história da educação de surdos que se pensou que talvez fosse melhor para o surdo entender um ouvinte se fossem utilizadas, por ele, as línguas oral e de sinais ao mesmo tempo, a segunda como suporte de compreensão da primeira. Isto ocorreu na década de 70 do

³ Peço desculpas ao leitor se, estimulada por minhas lembranças, vou abrindo caminhos de discussão, apresentando conceitos para logo me enveredar para outro rizoma deste meu ato de recordar. No começo, este efeito de uma certa descontinuidade textual, me preocupava, mas agora sinto que o leitor pode me acompanhar no geral, mesmo se haja partes em que não lhe abro completamente a trilha na mata fechada de meus pensamentos, para tomar outras trilhas: vou deixar com que minhas memórias me conduzam e ao fazer isto vou agregando a teoria. As memórias são saltitantes, então, meu texto pode dar esta impressão: a de um ir e vir. Pensar em Libras tem características distintas de pensar em português. A linearidade marca uma língua oral, a simultaneidade as línguas de sinais. É de uma outra lógica temporal que advém as línguas de sinais. Mas este não é tema desta dissertação, apenas uma nota pessoal, quicá equivocada.

século passado. Esta suposição foi reforçada pelos estudos, na área da psicologia, sobre crianças surdas filhas de pais surdos (SCHELESINGER, 1978).

De fato, nos anos 60 e 70, nos Estados Unidos, estudos compararam o sucesso acadêmico de crianças surdas, filhas de pais surdos com o de crianças surdas, filhas de pais ouvintes. Os resultados eram consistentes: crianças surdas de pais surdos se saíam significativamente melhor na área acadêmica do que as crianças surdas filhas de pais ouvintes, incluindo as áreas de leitura e escrita. Essas pesquisas demonstravam que as crianças que chegavam à escola com conhecimento da Língua Americana de Sinais (ASL) se adaptavam melhor no ambiente escolar, estavam mais socializadas, acompanhavam melhor o currículo e tinham atitudes mais positivas quando comparadas com os colegas surdos, de pais ouvintes. Abaixo a tese, na mesma direção, defendida pelo neurologista brasileiro Norberto Rodrigues.

Interessante ainda observar que tais experimentos foram repetidos com indivíduos ouvintes, filhos de surdos, que utilizavam desde a infância a língua de sinais. Os resultados obtidos com estes indivíduos eram semelhantes aos dos sujeitos ouvintes. Isto significa que a maior habilidade para utilizar os estímulos visuais observada nos surdos não decorre do treino em língua de sinais, mas sim da competição entre vias neuronais, muito precoces no desenvolvimento do cérebro humano....

[...] É voz corrente que a surdez é um desvio biológico / natural e, portanto, deve ser corrigido. Entretanto em nome deste argumento biológico-natural propõe-se uma intervenção antibiológica, porque não respeita as evidências aqui expostas de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que ela tem um período crítico e precoce de aprendizado e que a visão é a via de comunicação preferencial de quem não escuta. Portanto, do ponto de vista biológico, natural é a língua de sinais. (RODRIGUES, 1993, p 16-17).

Os resultados desses estudos provocaram de forma significativa a transformação do sistema educacional dos surdos, passando-se, nos USA, do uso da insistência no treinamento do inglês falado (método oral unissensorial ou abordagem acupédica⁴) para

⁴ Este método “tem como premissa que a função auditiva do sujeito deve ser desenvolvida ao máximo, de modo a integrar a audição à personalidade do sujeito. Portanto, o **tratamento é concebido** visando, antes de tudo, o desenvolvimento de sua percepção auditiva.”

A musicalidade do surdo: representação e estigma

Por Nadir Hagiara-Cervellini. Em:

http://books.google.com.br/books?id=ICfvqNrA_rAC&pg=PA38&lpg=PA38&dq=Metodo+unissensorial+%2Bsurdez&source=bl&ots=Yry5Y1dUE4&sig=DKewTBA29i5JoCyTEYM0QmbwOeg&hl=pt-BR&ei=8et-S9fcKsaduAfQyrgd&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CAYQ6AEwAA#v=onepage&q=&f=false

o uso de métodos combinados ou simultâneos, que tinham como objetivo melhorar a oralização dos estudantes e/ou pacientes surdos. No Brasil não foi diferente (MOURA, LODI e PEREIRA, 1993).

As crianças surdas, como eu, eram forçadas a ler bocas para ouvir e **treinar** a sonoridade de uma língua majoritária que é de modalidade oral e inacessível para alguém que nunca ouviu. Como alguém, que é surdo de nascença, que nunca ouviu, pode ler os sons dentro de uma boca que mexe sem nenhum sentido e pode ter uma língua oral-auditiva como sua primeira língua?

A resposta de um oralista, para mim cínica, é que, do ponto de vista audiométrica a maioria dos surdos, mesmos os surdos profundos, possuem algum resíduo auditivo que pode ser explorado, amplificado, treinado e submetido à ordem da musicalidade de uma língua oral. O treino se dá por exercícios diante do espelho, agora diante de um computador com programas específicos para este tratamento e agora com as maravilhas supostas vendidas pelas empresas que produzem o equipamento para as cirurgias de implante coclear.

A aposta no treino mnemônico da fala, apoiada ou não nos sinais, levou os surdos a não entenderem o significado daquilo que eram obrigados a repetir sob ordens (dos pais, professores e outras pessoas). Ao repetirem mecanicamente o que lhes diziam ou escreviam, os surdos se comportavam como um papagaio que fala sem saber o que fala. Vigotski foi um dos primeiros autores na área da psicologia que apontou para este fato, relacionando a evolução genética do chimpanzé com a do homem e com a do papagaio para, em seguida, dar sua opinião sobre a natureza da linguagem a partir dos surdos. Vamos ver o que o autor russo destacou.

Se a tendência a imitar que o papagaio apresenta fosse combinada com a dimensão do intelecto do chimpanzé, este último certamente seria dotado de fala, já que tem um aparelho fonador comparável ao do homem, assim como um intelecto de tipo e nível que o capacita a utilizar sons para produzir uma fala real (YERKES e LEARNED, 1925, p.53, citados por VIGOTSKI, 1998 a).

Se Vigotski não desconsiderava a importância da capacidade de imitar não reduzia a aprendizagem da fala a ela, para isto se valia de suas observações e estudos com surdos. Em vários momentos de seus textos, chamou a atenção que a insistência

nos métodos de ensino de surdos na memorização e reprodução dos sons e grafemas levava a uma língua morta como a que tem um papagaio que reproduz o que lhe ensinam (VIGOTSKI, 1998 b).

Da mesma forma, para Vigotski a linguagem não depende da natureza do signo se oral ou gestual, como escreveu em *Pensamento e Linguagem* livro publicado postumamente em 1934.

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos [...] Não importa qual o meio, mas sim o uso funcional dos signos, de quaisquer signos que pudessem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens. (1998 b, p.47).

A primeira língua de uma pessoa surda é a Língua de Sinais, é somente assim que ela irá acessar o mundo da linguagem, do conhecimento, da comunicação, da informação, do simbólico e estará incluída no mundo. O surdo poderá aprender a língua da sociedade majoritária na modalidade escrita como sua segunda língua tendo como base sua primeira língua. É isso que acontece com filhos surdos de pais surdos. A Educação deveria seguir essa mesma lógica, ou política lingüística. Porém, apesar de tentativas de garantir uma educação bilíngüe para estudantes surdos estarem ocorrendo em alguns municípios, como é o caso de Campinas, é ainda na minoria deles. Para surdos, a educação bilíngüe é como professa o Decreto 5.626: a língua de ensino do currículo é a Libras – o que implicaria que a escola que recebesse pessoas surdas deveria ser composta por profissionais (diretores, professores e funcionários) com domínio de Libras, e o português escrito, e/ou oral, como segunda língua. Isto ainda é algo a ser atingido. A realidade das crianças surdas no ensino fundamental é outra e muito parecida com o que vivi no passado: a maioria acaba fazendo duas escolas ao mesmo tempo, uma regular e outra especial; ou está matriculada em uma escola regular e tem atendimento especializado em dias alternados ou consecutivos durante a semana.

Fazer duas escolas ao mesmo tempo, uma regular e um centro de reabilitação no contra turno, é cansativo. Até hoje essa é a lógica da maioria dos casos. Os pais colocam seus filhos na escola regular em um período do dia, e no outro, em geral a mãe, leva esse filho para atendimento em um centro de reabilitação, uma clínica ou em um centro de psicopedagogia ou reforço escolar. No meu caso não era diferente.

Para mim era também muito cansativo: levantar cedo e ir para o I.S.T. e sair correndo para estudar no OEMAR. Assim, no ano seguinte, fiquei só na escola especial tendo aulas e fazendo treinamento de fala e de escrita. Tinha também aulas de matemática, de português, de ciências, estudos sociais, artes etc.

Ao fazer 9 anos, minha mãe me levou para um otorrinolaringologista, o Dr. Paulo. Fiz todos os exames solicitados e, segundo ele, eu tinha problema de carrossel furado (hoje sei que se referia à cóclea). Este médico conversou com meus pais, que aceitaram operar meus ouvidos com a promessa de que eu poderia ouvir como os ouvintes. Era o início da era dos implantes cocleares. Eu era inocente em relação às possibilidades que já existiam na época (a possibilidade de ser educada em LIBRAS), para mim a surdez era só tratar com médico e fonoaudióloga. A fonoaudióloga foi indicada pelo próprio Dr. Paulo e clinicava no mesmo lugar que ele, em salas distintas. Hoje fico pensando se a fonoaudióloga já sabia que existia a Língua de Sinais e nunca conversou sobre isso comigo e me proibia de usá-la.

A situação pela que passei, descrita acima, ainda acontece em nossos dias. Este fato pode trazer para as futuras gerações os mesmos sofrimentos pelos quais passei.

Politicamente, isto demanda a necessidade de os movimentos sociais das pessoas surdas continuarem politizando surdos e profissionais ligados à surdez, no sentido de lhes mostrarem que a surdez não se resolve substituindo uma parte do cérebro – cóclea, no caso - por outra parte (eletrônica) ou implantando em recurso tecnológico na cóclea. Isto porque a surdez coloca em visibilidade a relação sujeito – língua e, portanto, traz consigo impactos psíquicos profundos como o são a construção da identidade e o conhecimento de si.

No caso de Gianluca, meu filho surdo, ele nasceu em um ambiente livre de preconceito, opressão ou qualquer sentimento que reprovasse a Língua de Sinais.

Nasceu no seu próprio mundo lingüístico não precisou apropriar-se da língua de sinais, ela já fazia parte do seu mundo, era sua vida.

A liberdade para viver sua própria língua aguçou-lhe a curiosidade em aprender a língua oral. Aos 2 anos de idade começou emitir sons junto com língua de sinais, falava algumas sílabas imitando ruídos de carro, via os lábios das pessoas movendo e imitava-os com sons. O mundo dos ruídos fazia parte de sua vida de forma natural e com jeito lúdico as expressões orais aconteciam quando explicava do dia a dia.

Mais ou menos aos 4 anos de idade, Gianlucca me disse que gostaria de aprender a falar, nesta idade ele tinha fortes percepções do mundo oral e das palavras, sua fluência na Língua de Sinais lhe mostrava isto.

Levei-o a uma clínica fonoaudiológica, quis usar prótese auditiva e passou a ser atendido com terapia de fala. A fonoaudióloga que o atende também sabe língua de sinais, o que facilita em muito o trabalho de ambos.

Todavia, explicar a verdade para meu filho Gianlucca. Pode escutar os sons das vozes. Mas não é igual escutar as palavras como ouvintes escutam. Se ele quiser aprender. Ficar a vontade. Não quero obrigar escutar todos os as palavras dos sons das vozes. Já aprendi como eu era pequena ate 17 anos. Toda mesma coisa atual. Ele compreendeu⁵.

Outros parênteses:

Para escrever meu (per)curso de vida neste trabalho, tive que me valer da memória de minha mãe. Conversei com ela longamente neste último fim de semana (24 e 25 de outubro de 2009), quase brigamos feio, porque ela afirmava que a minha fonoaudióloga não sabia que existia língua de sinais e eu dizia que sim. Minha mãe manteve sua afirmação de que ela não sabia. Perguntei, então, para minha mãe:

Se a Mara Behlau não sabia que existia a língua de sinais, como podia me dizer:
“Não pode usar a língua de sinais!!”

⁵ Este parágrafo não foi copidescado por minha orientadora: este é o modo como escrevo em português. O meu português se mistura com a Libras – os verbos são raramente flexionados e a tendência é usar o infinitivo. Como a banca solicitou, aqui uma amostra de como eu escrevo.

Eu sei: a fonoaudióloga não era inocente. Sei que ela sabia da existência da Língua de Sinais, mas, além de, como a maioria das pessoas, não acreditar que se tratava de uma língua, também pelo fato de ser contra seu uso e ainda compartilhar da idéia de que se eu a usasse, por pensar que eu ficaria com preguiça de falar, ela a proibia. Infelizmente era sua opção metodológica, o que sei hoje, foi um equívoco que as fonoaudiólogas, que os médicos e mesmo professores cometeram naquela época e ainda cometem nos dias de hoje. A consequência deste equívoco é a produção em série de surdos que imitam ser ouvintes e que, não raro, como um papagaio não compreendem o que escrevem ou falam; apenas imitam. Há surdos que conseguem entender um pouco, mas a compreensão sobre o mundo que este “pouco” possibilita faz com que acabem excluídos do mundo dos que ouvem e falam para criarem um mundo à parte – daqueles que sinalizam e não têm sua língua politicamente considerada mesmo sob força de lei... Isto também acontece com os negros, sem terra, gays: inventam suas comunidades e seus movimentos como forma de resistir à pressão fagocitária da suposta maioria branca, masculina, heterossexual, alfabetizada etc.

Meus pais não aceitavam também que eu usasse sinais, por mais que eu pedisse. Até na hora da comida eu tinha que falar, se eu não falasse corretamente o que eu queria comer, passava fome. Meus pais fizeram uma opção: a de me oralizar. Esta opção também não foi ingênua, por mais que eles estivessem seguindo orientação médica, ou da fonoaudióloga, eles decidiram, também, não atender a minha demanda, ao meu desejo de amá-los em sinais. Hoje eu entendo que a pressão dos profissionais, da sociedade, o pensamento vigente da academia e a ignorância de meus pais sobre o assunto foram as causas dessa proibição, sei também que hoje, ao ver meu filho surdo cuja primeira língua é a Língua de Sinais.

Ainda que estivéssemos em um momento em que os discursos oralistas imperavam hoje em dia, mesmo com a aceitação da Libras e a obrigatoriedade de seu ensino a futuros professores, a situação não rompeu com aquela lógica discursiva e, portanto, as práticas de ensino e de educação da pessoa surda se mantêm, em sua base estrutural, a mesma que nos séculos passados.

De fato, ao observarem Gianluca, meu filho surdo, eles reconhecem como se desenvolveu mais e melhor que eu até agora. Ele tem 10 anos. Eu não era desenvolvida

assim com essa idade. Como não tinha linguagem, o que lembro são imagens, cenas em movimento, feições de rostos que me alegravam ou me entristeciam. Para escrever este período aqui, fui lembrando das cenas mudas que apareciam em minha consciência, descrevi-as em sinais e perguntava para minha mãe a que se referiam. Vinha e escrevia aqui com meu português surdo. Minha orientadora está lendo cada linha que escrevo e traduzindo meu português para o português oficial. Então, não consigo escrever uma dissertação em português oficial... Em Libras poderia...

Neste meu (per)curso de lembrar e escrever meu trabalho, senti tensão em revisitar meu passado à luz das leituras que fiz no mestrado. As cenas passavam a ter outros sentidos... mesclavam-se com as palavras dos textos e com as lembranças de minha mãe que, durante esta parte, me ajudou a colocar palavras às lembranças imagéticas que tenho de minha primeira infância. Eu não tinha palavras... eram imagens...

Essas lembranças provocaram tensões entre mim e minha mãe, discutimos, mas ela entendeu que lembrar delas e conferir sentido a elas era muito importante para mim, para eu poder continuar meu percurso de fazer-me não sei ainda bem o que... ou quem.

Precisava das palavras dela e das de minha orientadora para traduzir as minhas palavras de um português fora de norma para um português que vocês possam ler, vocês ouvintes.

Eu precisava das palavras delas, do português delas para lembrar e me reescrever.

Sem palavra, para conferir sentidos a estas cenas, elas se emudecem, se recolhem e retornam ao caldeirão mental onde a luz não pode penetrar em minha memória de forma ordenada, compreensível para mim mesma.

As palavras desempenham um papel fundamental não só no desenvolvimento do pensamento, mas também no desenvolvimento histórico da consciência como um todo. Cada palavra é um microcosmo da consciência humana (Vigotski, 1995, p 200; do livro *Pensamento e Linguagem*, publicado pela primeira vez em russo em 1934).

Acredito que os pais ouvintes com filhos surdos, não têm condições de optar pela língua de sinais porque são desestimulados pelos próprios médicos.

Além disto, desconhecem o mundo visual do surdo. Para a grande maioria das pessoas que entende que o normal é ouvir e falar, o surdo é um anormal.

[...] a invenção de técnicas de mensuração e classificação da audição (do normal aos distintos níveis de perda) têm demandado, em relação aos desvios, saberes explicativos e práticas corretivas. Essa demanda, mais notadamente a partir do século XVIII, tem possibilitado o aparecimento e individualização de distintos campos disciplinares: da otorrinolaringologia às áreas especializadas da educação especial.

Com seus saberes e procedimentos de exame, considerados objetivos (e, portanto, neutros), ganham legitimidade para diagnosticar como “anormal” quem quer que seja. Como, por definição, todo desvio pode e deve ser minimizado (senão corrigido), esses saberes se prestam, por sua vez, a justificar e a legitimar toda a série de técnicas corretivas (como os implantes) que, em relação ao sujeito, é posta em marcha por prescrição.

[...] Nesse rastro, a “inclusão” é mais uma tecnologia positiva, da qual faz parte o implante como técnica. Tecnologia de seqüestro de todos os anormais sociais - os fora da norma - no cativado da escola, mantidos ali como objetos de vigilante atenção por especialistas que, sobre eles, podem continuar produzindo saber. Saberes (sobre seus ouvidos, suas dificuldades de aprender português, em fixar vocabulário etc) que, vale enfatizar, legitimam a própria norma. E ao legitimá-la e reforçá-la, fazendo produzir e reduplicar as práticas de contenção de perigo que os anormais representam. O perigo de que, em última instância invertam o jogo político e arbitrário, mas ao mesmo tempo cruel e frágil, da norma. (SOUZA, 2002, p 141).

Souza (2002) inspirou-se nos seguintes textos para realizar as conclusões acima: *Em defesa da sociedade* (FOUCAULT, 2000. Curso proferido no Collège de France entre 1975 – 1976); *O poder psiquiátrico* (FOUCAULT, 2006. Curso proferido no Collège de France entre 1973 – 1974); *Doença mental e psicologia* (FOUCAULT, 1994. Original em francês de 1954.).

A insistência na oralidade e nas técnicas de normalização da fala é um dos sinais mais sofridos para uma pessoa surda, como bem destacou Vygotsky (1997, texto: *Principios de la educación de los niños deficientes*. Este trabalho foi inspirado em um outro trabalho – *Principios da educação de crianças fisicamente deficientes*, apresentado, por ele, no *II Congresso de proteção juridicosocial dos menores de idade*, em 1924):

O famoso colégio para surdosmudos de J. Vatter se destacou pelos maiores êxitos nesta tarefa [a de oralizar surdos], porém, as aulas de linguagem oral se realizavam com grande crueldade. O professor, ao obrigar a assimilar uma letra

difícil podia quebrar um dente do aluno e, depois de limpar o sangue de suas mãos, passava a outro aluno e a outro som. (VYGOTSKY, 1997, p. 64).

No meu caso específico, nenhum dente me foi arrancado. Porém, se eu não falasse o nome dos alimentos que eu queria comer era deixada sem comer. O prato ia para cima da geladeira e eu via, pequena, apenas sua borda, salivando, feito animalzinho, pela comida que eu não sabia nomear com minha voz. Eu não podia falar. Era surda e não conseguia falar.

Eu não sabia exatamente o que era ser surda até os 15 anos. Lembro da cena desta descoberta com muita clareza, como se fosse hoje.

Meu pai estava muito agitado conversando com minha mãe na sala, eu entrei e o vi muito, mas muito irritado. Eu nunca tinha visto ele assim, andando de um lado para o outro e tão fora de controle. Perguntei a minha mãe o que estava acontecendo. Ela se aproximou de mim e me explicou de modo muito velado que minha irmã estava namorando um negro. Eu perguntei:

“E daí? Também tenho amigos negros”

Minha mãe respondeu:

”Se você está em uma reunião e todos são brancos e aparece uma pessoa negra o que você sente?”

Eu: ”Nada. Na escola tem colegas negros”. Eu continuava sem entender qual era “a questão”.

Minha mãe:

”Se há muitos negros e aparece um branco, você entende a diferença?”

Eu: ”Então os negros são como eu no meio de vocês. Vocês todos escutam e falam e eu não escuto e falo mal. Eu sou diferente de vocês. Eu sou a diferença! Veja mamãe que, na hora do almoço, todos vocês, conversam e eu tenho que pedir para um e para o outro me dizer o que vocês estão falando. Vocês se entendem livremente e eu preciso ficar procurando entender, não é natural. Então, eu sou diferente!”

Enquanto meu pai caminhava de um lado para o outro, esperando minha irmã vir do encontro com seu namorado negro, eu estava lá dizendo que eu era tão diferente quanto aquele negro, só que a nossa diferença era outra, ele era negro e eu não ouvia.

Aceitar que o rapaz negro era diferente, pela cor da pele da maioria de minha família e de nossos amigos, não era fácil para minha mãe. Aceitar que eu, sua filha, era diferente deles que não ouvia e gostava de sinalizar, era muito difícil para eles. Como podiam admitir que entre cisnes, eu era uma pata?

Lembrar disto tudo, neste momento de meu curso e percurso de vida, ainda me é muito sofrido. Ele são meus pais e os amo muito. Fizeram o melhor que acharam que eles poderiam fazer por mim. Porém, **o que eles acreditavam** que era o melhor para mim. Porém, reconheço, foram eles que me levaram para escola especial, o que foi bom, pois conheci lá a língua de sinais, ainda que fosse proibida, eu a aprendi um pouco entre eles, sem saber que era uma língua. Foi uma decisão boa da parte deles. Apenas não podiam calcular o que eu faria com elas: muito menos com a descoberta que fiz que, como um negro, eu era diferente de uma forma que não poderia ser reduzida à igualdade ouvinte. Mais tarde, com estas pequenas descobertas, que meus pais me propiciaram, fui me fazendo surda e não deficiente.

Processo doloroso para as duas partes: para mim e para eles, sem dúvida. Isto deve ser difícil para todos os pais ouvintes em situação como a minha – a de ser uma criança surda.

A criança surda precisa saber quem ela é, quem os outros são e qual é a diferença entre eles. Para que ela se perceba como diferente, mas não deficiente ou doente, é preciso proporcionar a convivência com os seus iguais. (Isto meus pais não sabiam, pois na época a lingüística no Brasil apenas iniciava os estudos que demonstram hoje, de modo inequívoco, que a Libras é uma língua como outra qualquer.)

É na convivência com semelhantes, mediada por uma língua comum – ou de comum união - que ela poderá se identificar no outro surdo em um laço fraterno (ou seja, de identidade).

A identificação ocorre por um duplo jogo: o do olhar, isto é, a mirada especular si mesmo no olho do outro, e o da linguagem.

A relação visual implica, de fato, uma parceria, com alguém agindo como suporte do olhar. Ainda que esta alteridade seja o próprio sujeito, duplicando pela mediação do espelho. Digamos, ademais, que ninguém nunca se encontra sozinho, pois, mesmo isolado, sua visibilidade deixa sempre prestes a ser capturado por outro olho.[...] Abertos [os olhos], eles testemunham o que se lhes oferece como espetáculo, na voracidade constante de um apelo indefectível. Fechados, na mais primitiva defesas, impedem a entrada da informação quando o que se vê não se suporta, sem que, com esta tática, se resolva o problema. [...] (CESAROTTO, 1996, p 134-135, APUD, SOUZA, 2003, os 24-25).

Por quererem ver no filho a imagem do Semelhante os pais ficam rapidamente capturados pelo discurso clínico que promete o impossível: transformar o surdo, marca da diferença, em ouvinte – emblema da igualdade normal.

Os especialistas vendem uma falsa ilusão de normalidade aos pais e, assim, começa a maratona dos pais em busca de aparelho de audição, acreditando que com ele o filho irá ouvir e falar normalmente como o ouvinte, ou seja será curado. Mas não é o que acontece, o aparelho não faz com que o surdo ouça e fale, a amplificação do som fará com que o surdo escute, em sua grande maioria, apenas os barulhos do ambiente, os quais não têm significado para ele. Geralmente não ouve a voz humana e os pais, convencidos do contrário pelo médico e pela fonoaudióloga, acreditam que o filho ouve tudo. Acreditando nisso farão, também, seu filho acreditar que é igual aos ouvintes. Tendo a ilusão de ser igual aos demais, não entenderão porque as crianças o discriminam, zombam dele e da forma diferente como ele fala. A criança surda poderá se sentir inferior aos ouvintes, ficar revoltada e se constituir com auto-imagem negativa.

Se tivessem tido outra orientação, uma que lhes mostrasse que precisavam aceitar a minha surdez como uma diferença, meus pais não me forçariam a ouvir não tendo audição, assim como não poderiam forçar o negro a mudar sua cor da pele.

Mas o pior foi a fonoaudióloga Mara Behlau que tinha conhecimento sobre outras possibilidades e não me falou nada. Ela tinha ido para os Estados Unidos e lá, desde a década de 70, o movimento para o uso dos sinais por meio da abordagem da Comunicação Total que, embora se valesse da língua de sinais para acompanhar a estrutura da língua inglesa oral, pelo menos, não proibia o uso de sinais. Eles tinham escolha e eu não pude ter escolha uma vez que isso não foi informado nem para mim, e talvez nem para meus pais. Com saber hoje?

Faço questão de colocar os nomes dos especialistas. Minha orientadora me pediu para não fazer isto, pois já não importa mais “perseguir as bruxas”. Mas fico pensando que até hoje se faz justiça e se julga quem errou com os judeus, submetendo-os a humilhações sem limites nos campos de concentração. Para isto, precisam ser identificados e nomeados – movimento dos direitos humanos e dos próprios familiares de judeus.

Se os personagens, aqui nomeados, fizeram parte de um contexto histórico em que a surdez era entendida como uma patologia, lamento reconhecer que não houve hoje uma ruptura com esta compreensão. A lei 10.436, que define a Libras “como a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” não rompe com a idéia de ser a surdez uma deficiência:

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de **assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva**, de acordo com as normas legais em vigor. (grifo nosso, Lei 10.436, BRASIL, 2002).

A expressão “deficiência” ainda aparece também no Decreto 5.626. Portanto, é na lógica do explícito de ser a surdez uma anomalia que a Libras é aceita: ainda que reconhecida como língua, é entendida com a língua dos “deficientes auditivos”. Além disto, a Lei 10.436 e nem o Decreto 5.626 substituíram o Decreto 3298 de 1999, onde a surdez é definida como incapacidade, assim definida:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Portanto, creio que os profissionais que nomeio agiram no passado do mesmo modo que profissionais mais jovens agem com os surdos no presente: considerando-os deficientes que, todavia, podem ser eficientes se normalizados, sujeitos deficientes que são eficientes se lhes forem dadas oportunidades para isto.

A maioria dos médicos que me atenderam fez, em meu corpo, o que seus saberes médicos e clínicos legitimavam. Todavia, muitos que entraram na contramão desses discursos, resistindo a eles, foram condenados à “fogueira do apagamento” acadêmico – foram e ainda são taxados de “segregacionistas” por defenderem uma educação bilíngüe para surdos, onde a língua de instrução pudesse ser a de sinais não como exceção, como é aquela em que o ILS se faz presente por concessão, mas como uma situação regular de ensino. Situação similar acontece nas escolas em que a língua de instrução é outra que não o português: no Brasil temos as escolas bilíngües alemãs, americanas, italianas, suíças etc que atendem às camadas economicamente mais privilegiadas do Brasil. Nenhuma delas é considerada segregacionista. Por que uma escola bilíngüe para surdos e ouvintes - onde a língua de prestígio, ou principal, é a Libras - seria?

Vários seres humanos foram queimados na inquisição por arbitrariedade de saberes, considerados verdadeiros, na Idade Média.

O fato de muitos médicos, do século passado até nossos dias, argumentarem que aprenderam na Medicina e na Fonoaudiologia que ser surdo era uma anormalidade (deficiência) não torna mais nem menos cruel os atos por eles cometidos contra os surdos.

Cada personagem em uma época pode ser destoante das verdades, como foi Copérnico – ele enfrentou a sua verdade e assumiu a responsabilidade e o peso dessa verdade: pagou com a vida em tempos de inquisição. Da mesma forma, a responsabilidade de ser consoante com os saberes de um momento histórico deve ser mantida. Por este motivo, escrevo sim os nomes das pessoas. Deixá-los aqui é de minha inteira necessidade. Repito necessidade: até para poder esquecer-los... Não eram especialistas que desconheciam a existência da Língua de Sinais. Da mesma forma, não são ingênuos os especialistas atuais que, mantendo-se distante das pesquisas em lingüística, ainda se perguntam se a Libras é uma língua mesmo (como se não soubessem da literatura em lingüística que comprova este fato). Assumindo sua aparente incerteza quanto ao fato, indicam o implante coclear a bebês com meses de vida e sugerem aos pais que não permita que eles entrem em contato com pessoas surdas que usam a Libras. Isto, para mim é fascismo sim, da mesma forma que o

stalinismo rompeu de uma forma fascista o fluxo da história czarista na Rússia. Fascismo é fascismo – não posso banalizar. Não há ingenuidade, e nem houve, naquilo mesmo que motiva uma prática institucional a favor ou contra uma pessoa: há uma decisão política e de controle do aparecimento do anormal, independente da ideologia política, como escreveram Alessandro Fontana e Mauro Bertani em *Situação do Curso* do tomo *Em defesa da Sociedade* (2000):

[...] “O fascismo e o stalinismo utilizaram e ampliaram os mecanismos já presentes na maioria das outras sociedades. [...] “Continuidade” também do fascismo e do stalinismo, **nas biopolíticas de exclusão e de extermínio do politicamente perigoso e do etnicamente impuro – biopolíticas introduzidas já no século XVIII pelo policiamento médico assumidas, no século XIX, pelo darwinismo social, pelo eugenismo, pelas teorias médico-legais da hereditariedade, da degenerescência e da raça;** e ler-se-ão, a esse respeito, as considerações de Foucault na última aula, a de 17 de março, de *Em defesa da sociedade*. Afinal de contas, um dos objetivos, sem dúvida o objetivo essencial, desse curso é mesmo a análise da utilização que o fascismo, sobretudo (mas o stalinismo também), deu às biopolíticas raciais no “governo dos vivos” pelo viés da pureza de sangue e da ortodoxia ideológica. (p 333 – 334, grifos nossos).

No rastro dessas idéias normalizadoras – eu já existia como sujeito com uma história e dessa história – não podia mais ser evitada, o médico otorrinolaringologista que meus pais haviam me levado resolveu operar minha cóclea. Ele disse a meus pais que com a cirurgia eu iria falar e escutar. Meus pais, ingenuamente, acreditaram nessa ilusão que o médico vendeu e concordaram com a cirurgia. Passei pela cirurgia aos 9 anos, acreditem, não é fácil entrar em um centro cirúrgico e vencer o medo. Suportei a dor e depois da cirurgia descobri que nada havia mudado, continuava surda e surda sou até hoje.

Depois de muito tempo minha mãe me contou que, depois da cirurgia, o médico chamou meus pais e disse que a sorte era o fato de eu ser muito forte. Quando minha mãe me contou isso achei um absurdo, não gostei nada do que esse médico disse a meus pais. Apesar do risco da cirurgia eu não sofri derrame, nem meu labirinto foi afetado e nem morri!

Esta cirurgia é o que se chama hoje *de implante coclear*, que é um eletrodo colocado dentro do ouvido interno que emite ondas elétricas para estimular a cóclea. Os médicos prometem, como o médico que me operou, que a criança irá ouvir e falar como os ouvintes.

Dão a ilusão aos pais de que o filho será normal como os ouvintes, o que não é verdade é apenas mais um artifício para tentar exterminar aquilo que muitos, principalmente médicos e fonoaudiólogos, acreditam ser uma doença, uma deficiência, que deve ser curada e não a concebem como uma diferença a ser aceita em sua diferença irreduzível.

A defesa do implante coclear por um grupo de otorrinolaringologistas, junto ao grupo que dirige a referida novela “Cama de Gato” (Globo em andamento), motivou o GT *Linguagem e Surdez*, da Associação Nacional de Letras e Linguística (ANPOLL) a encaminhar um documento à emissora. Transcrevo abaixo tanto a reportagem em que as justificativas dos otorrinolaringologistas apontam para o “perigo” para a sociedade, em especial para a família que possui crianças surdas, de a novela Cama de Gato disseminar a existência da Libras e as possibilidades que oferece a uma pessoa surda. Portanto, estes médicos pedem, implicitamente, a censura, a ocultação da Libras na novela, enfatizando que o conhecimento desta modalidade linguística, pelos familiares, poderia prejudicar a decisão deles, ou da família, na opção pelo implante.

Abaixo a notícia tal como encontrada em

<http://www.aborlccf.org.br/conteudo/secao.asp?s=51&id=2092> (acesso em 8 de janeiro de 2010, grifos meus).

ORL em prol da informação na TV Globo

29/10/2009

Um grupo formado por quatro otorrinolaringologistas - Prof. Dr. Ricardo Ferreira Bento, Presidente da ABORL-CCF, Prof. Dr. Silvio Caldas (Presidente-Eleito da SBO) e da UFPE, Prof. Dr. Shiro Tomita da UFRJ e Prof. Dr. Rogério Hamershimidt da UFPR - participou de um almoço com dois diretores do Marketing Social da Rede Globo de Televisão, Luiz Erlanger e Albert Alcoulombre, para conversarem sobre surdez, tema levado na atual novela das 18 horas da emissora, "Cama de Gato", com o personagem Tarcisio.

"Entregamos uma carta ao Erlanger, assinada por dez professores doutores de várias universidades federais e estaduais - Prof. Dr. Rubens Vuonno de Brito Neto, Prof. Dr. Luiz Lavinsky, Prof. Dr. Shiro Tomita, Prof. Dr. Paulo Porto, Prof. Dr. Silvio da Silva Caldas Neto, Prof. Dr. André Luis Sampaio, Prof. Dr. Robinson Koji Tsuji, Prof. Dr. Rogério Hamerschmidt, além de mim -, pedindo que se preste atenção no

implante coclear como tendência mundial em tratamento de surdez severa e profunda e que consideramos um retrocesso o uso de Libras na novela", diz Prof. Dr. Ricardo Ferreira Bento, o organizador da comitiva. (grifo nossos).

Em uma reunião breve, porém, produtiva, foram apresentados os resultados dessa cirurgia no mundo todo, o avanço que representa essa técnica cirúrgica no País e até o número da portaria aprovada pelo SUS - MS 1287 de 1999 - como tratamento gratuito para modificar a situação do surdo severo e profundo brasileiro.

"Há mais de **300 mil implantados no mundo, com aproximadamente⁶ 3 mil no Brasil.** No dia 9 de novembro, o HCFMUSP comemorará a cirurgia número 500, em coquetel no Memorial da América Latina, e não poderíamos deixar de expressar a nossa opinião. A cirurgia de implante coclear possibilita excelente qualidade de vida a quem nasceu surdo, ou perdeu a audição com o passar do tempo por várias causas e permitindo uma vida normal junto a outros ouvintes, além da inserção num mercado de trabalho competitivo da mesma forma que qualquer outra pessoa", esclarece Prof. Dr. Ricardo.

Na reunião, houve um pedido dos quatro médicos presentes para os diretores encaminharem às autoras da novela "Cama de Gato", Duca Rachid e Thelma Guedes, **o cuidado que devem ter em relação à linguagem de sinais. "Os telespectadores da novela que vivenciam o problema poderão prejudicar a decisão de famílias que virão a tratar seus filhos surdos.** Temos que respeitar a vontade daqueles adultos que não tiveram a oportunidade de serem implantados e hoje desejam continuar surdos. Mas não se pode negar às crianças pequenas, que ainda não podem decidir por si próprias, o direito de serem ouvintes", diz.

⁶ Não importa quantas pessoas estão implantadas. Mas qual é a qualidade de vida social e psíquica que o implante produziu como mudança em suas vidas. Estes dados, não encontro na bibliografia: somente números, estatísticas e dados objetivos; muito pouca coisa sobre a subjetividade e os efeitos psicológicos do implante e/ou amputação coclear sobre o sujeito. Quando se tem, os dados são de outros países com situações econômicas e serviço de atendimento de saúde muito distinto do nosso.

Além disto, as tecnologias ficam ultrapassadas rapidamente. Um modelo de dispositivo de implante fica velho em pouco tempo e novos aparecem. Como ficarão estas 300 000 pessoas usando aparelhos obsoletos em curto espaço de tempo? Se se tornassem ouvintes a questão estaria resolvida, mas não se tornam, continuam surdas e com dificuldades de falar e por isto é tão "perigoso" os pais serem apresentados a Libras que é gratuita e oferece sim, como língua, possibilidades de entrada no mundo da língua rapidamente e estar na língua é o primeiro passo para um ser humano ser humano de fato.

Todavia, implantar é um procedimento altamente rentável para a área médica. Cada implante coclear custa para o Estado em torno de 50 000 reais. A bateria custa por XXX mês XXXXX para a família. Checar. **A bateria é oferecida pelo SUS?**

Além disso, a uma pessoa implantada que tenha parada cardíaca não se recomenda o uso de reativadores cardíacos elétricos.

Há cuidados a serem tomados pelos implantados. Por exemplo: a cardioversão queima o aparelho posto na cóclea que precisaria ser trocado; não se recomenda ou não se pode fazer o seguinte: ressonância magnética, etc etc (ENTREVISTA).

Essa reunião, que transcorreu em um almoço dentro do prédio da Rede Globo de Televisão, na Rua Lopes Quintas, no Jardim Botânico, esclareceu mais um ponto sobre o implante coclear - quanto mais cedo for feito o tratamento, melhor o resultado. "Acreditamos que a Rede Globo tem todas as condições de informar corretamente as pessoas de todo o Brasil e, o melhor, ajudará a tirar o estigma da surdez da população brasileira, pessoas que vivem, definitivamente, caladas, por desinformação", continua o Prof. Ricardo.

No final da reunião, os Professores Doutores Ricardo Ferreira Bento, de São Paulo, Shiro Tomita, do Rio de Janeiro, Silvio Caldas Neto, de Recife e Rogério Hamerschmidt, de Curitiba, conheceram parte da Rede Globo de Televisão. "Agora, aguardamos o resultado da carta enviada e que, sabemos, será entregue, em mãos das autoras", finaliza o professor.

Abaixo a resposta do GT Linguagem e Surdez da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística:

Ao Setor de Marketing Social da Rede Globo de Televisão Diretores Luiz Erlanger e Albert Alcouloubre.

Manifestação do GT de Língua de Sinais, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguística (ANPOLL) e demais especialistas nos estudos da língua de sinais brasileira, à publicação postada na página da Associação Brasileira de Otorrino-laringologia e Cirurgia Cérvico-Facial (ABORL-CCF)

(cf. <http://www.aborlccf.org.br/conteudo/secao.asp?s=51&id=2092>).

Os surdos brasileiros estão espalhados nos estados do país e formam a Comunidade Surda Brasileira. Esses surdos usam a Língua Brasileira de Sinais, reconhecida oficialmente por meio da Lei de Libras 10.436, de 2002.

É uma língua que apresenta todas as propriedades linguísticas de quaisquer outras línguas humanas, ou seja, por meio dela é possível falar sobre quaisquer assuntos (desde o mais trivial até o mais acadêmico, técnico e científico).

Enquanto doutores especialistas da língua de sinais, precisamos informar às instituições públicas e privadas brasileiras que qualquer comunidade linguística tem o direito de usar sua língua nativa, conforme previsto na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos – UNESCO (disponível em: <http://www.linguistic-declaration.org/index.htm>). Conforme a Federação Mundial de Surdos, o Brasil é um dos países que está mais avançado quanto às políticas linguísticas de reconhecimento da língua de sinais do país. Portanto, estamos à frente de muitos outros países, por termos uma Lei que reconhece a Libras como língua nacional e um decreto que a regulamenta e produz ações concretas que a legitima (Decreto 5.626/2005).

Portanto, a manifestação dos otorrinolaringologistas à REDE GLOBO, dizendo que a utilização da Libras na novela “Cama de Gato”, considerada um “retrocesso”, é impropriedade! Pelo contrário, a REDE GLOBO, como fez em outros momentos, está incluindo uma das línguas nacionais de país em suas novelas. Fazendo isso, a REDE GLOBO, além de incluir os surdos brasileiros, usuários da Libras, na sociedade, está reconhecendo o estatuto linguístico social de grupo social minoritário que faz parte do país. Essa atitude é louvável e representa, sim, uma postura atual e atenta à realidade brasileira.

Gostaríamos, ainda, de manifestar que, do ponto de vista linguístico, ser bilíngüe, apresenta uma série de vantagens. Os surdos brasileiros com implante ou sem implante coclear, na sua grande maioria, são bilíngües, tendo, portanto, a

Libras e a Língua Portuguesa, enquanto línguas. Alguns deles são multilíngües, fluentes em Inglês e Língua de Sinais Americana.

Retrocesso é fadar surdos com implante coclear a serem monolíngües, pois considerando o estado atual de globalização em que se encontra o mundo todo, as pessoas monolíngües encontram-se em posições muito menos privilegiadas socialmente. Portanto, reforçamos que o comentário dessa equipe médica específica é inaceitável, e contraria as recomendações de outras equipes médicas, como a de Isabelle Rapin, Medicine Doctor, do Albert Einstein College of Medicine, Bronx, N.Y., que recomenda explicitamente que a língua de sinais seja usada como parte do programa de reabilitação auditiva de crianças implantadas.

Há muitos otologistas no exterior que fazem uso da língua de sinais em apoio a programas de reabilitação auditiva. Isso é recomendado explicitamente na Enciclopédia Médica de Swaiman, K. F. (1994). *Pediatric Neurology: Principles⁷ and practices* (2nd Ed.), St. Louis: Mosby. capítulo de Isabelle Rapin: Children with hearing impairment.

Assinam o presente manifesto:

Dr. Tarcísio Arantes Leite – Universidade Federal de Santa Catarina – Coordenador do Curso de Letras Libras Presencial
Dra. Ana Claudia Baliero Lodi – Universidade Metodista de Piracicaba
Dra. Regina Maria de Souza – Universidade de Campinas
Dr. Leland MacCleary – Universidade de São Paulo
Dra. Wilma Favorita – Curso Bilíngüe de Pedagogia – Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES
Dra. Rossana Finau – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
Dra. Marianne Stumpf – Universidade Federal de Santa Catarina – Coordenadora do Curso de Letras Libras EAD e Representante da Federação Mundial de Surdos
Ms. Myrna Salerno Monteiro – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Maria Cristina Pereira – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – DERDIC
Dra. Deise Santos – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Lodenir Karnopp – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Dra. Ana Regina e Souza Campello – Universidade Federal de Santa Catarina – Professora e Pesquisadora de Libras
Dr. Fernando Capovilla – Universidade de São Paulo – PhD em Psicologia e livre-docente em Neuropsicológica Clínica
Dra. Maria Cecília de Moura – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Dra. Sandra Patrícia do Nascimento – Secretária de Educação do Distrito Federal (SEEDF) - Colaboradora na FENEIS-DF
Dra. Clélia Regina Ramos – Membro do Comitê Brasileiro de Tecnologia Assistiva da CORDE e Pesquisadora Associada do PACC (Programa Avançado de Cultura Contemporânea da Universidade Federal do Rio de Janeiro)
Dra. Ronice Müller de Quadros – Universidade Federal de Santa Catarina
11 de novembro de 2009.

O padrão de normalidade estabelecido pela sociedade não existe; é uma ilusão inalcançável para a grande maioria das pessoas. E mesmo que externamente a pessoa esteja dentro dos padrões considerados normais, ela conta com suas especificidades e diferenças individuais, ninguém é igual a ninguém.

⁷ Inglês (EUA)

Para Foucault, a verdade, em nossas sociedades, tem cinco características: é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política; é objeto de imensa difusão e é altamente consumida; é produzida e transmitida sob o controle de instituições políticas ou econômicas (universidade, exército, mídia etc.); é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”).

Disso decorre que todo sabe, todo o conhecimento fabricado sobre o outro, não é neutro, e sim político. Saber e poder implicam-se mutuamente: todo saber exerce poder sobre aquele que procura explicar a conduta, prescrever medidas, orientar a ação dos pais, determinar procedimentos reabilitadores, corretivos ou de reorganização do funcionamento corporal. (MARIGUELA, SOUZA, 2007, p. 113 e 114).

A sociedade estabelece a verdade do que é normal, fabricando o outro dentro deste conceito estabelecido construído na ação política do poder que exercer, com isto conceitua o outro como normal ou não. O estabelecimento do que seja normal é sempre um ato de fala ou de escrita – **um ato de palavra** - de uma instituição legitimada para decidir pelo outro.

Por isto, temos que ter muito cuidado com as palavras, elas deixam *marcas eternas* na subjetividade de cada um e os profissionais da área da surdez precisam ter consciência disso. O silêncio é anuência e pode ferir tanto, ou mais, que as palavras...

A construção de identidade de uma pessoa surda com base na representação de surdez como anormalidade, doença, inferioridade, incapacidade fez com que as crianças surdas se construíssem frustradas, em constante ameaça psíquica, excluídas, discriminadas, culpadas como se estivessem sempre em débito. Mas com quem?

Foi isso – o constrangimento psicológico - que aconteceu e ainda acontece em algumas escolas de surdos e isso não pode mais acontecer.

É então que vemos operar a tecnologia do biopoder e o exercício de um racismo silencioso, que culmina na morte do barbeiro [do diferente]. Um racismo que se opera contra o diferente: aquele que tem os cabelos longos, enquanto todos os outros os trazem curtos; aquele que exercita o silêncio, enquanto os demais lhe fazem confiança. Em suma, um outro que é perigoso, que sabe demais. E um outro que é, ao mesmo tempo, visto como o inferior.

Essa foi uma morte que o Estado não se preocupou em resolver, sendo ela tão fundamental para sua manutenção, enquanto exercício do “deixar morrer”. Uma morte que pôs fim a incômoda diferença. (SOUZA e GALLO, 2002, *Porque matamos o barbeiro?*, p.9)

No ano de 1979 sofri uma nova tentativa de mutilação de meu corpo. Um médico falou para minha mãe que seria necessário fazer outra cirurgia, pois o problema não era no ouvido e sim na cabeça. Foi além: explicou que na Alemanha – a mesma que tinha sido cenário do holocausto - tinha um hospital que poderia fazer parte de meu cérebro ficar como a dos outros jovens ouvintes. Ou surdos?

Minha mãe e meu pai insistiram para eu fazer a cirurgia, eu confrontei não queria passar por mais nenhuma operação novamente, pois esta nova cirurgia, além de precisar cortar a cabeça, a idéia de me operar fazia lembrar que teria que viver o mesmo medo que enfrentei na cirurgia do ouvido. Eu sabia que não iria adiantar nada. Então disse que preferia ser deficiente auditiva, meus pais aceitaram, pois perceberam a minha tristeza ao ser consultada sobre nova cirurgia e demonstrei a eles que eu me aceitava do jeito que eu era. .Aceitaram.

Creio ser esta a contradição de quem vive com o diferente e quer amá-lo: quer que o filho seja igual, mas saber que não é. Deve ser difícil para qualquer pai e mãe... Não se nasce amando, nem o amor é de imediato. O amor vai se construindo nas tentativas mesmo de se amar, de se fazer objeto de amor para o outro. Difícil mesmo.

Senti um alívio que não iria mais ser uma cobaia, uma experiência de laboratório, não seria um objeto de estudo graças a meus pais. Eles podiam ter me forçado a fazer a cirurgia. A criança até 18 anos não pertence a ela, mas aos pais. Aos pais... E eles me permitiram decidir.

Eu tinha 9 anos era muito pequena e não conseguia compreender o significado daquilo que estava acontecendo comigo parecia que eu havia nascido com um problema que precisaria ser consertado.

Depois até 16 anos de idade perguntei para minha fonoaudióloga, por que eu tinha que aprender a discriminar os sons, uma vez que isso para mim não despertava nenhum interesse; o que eu queria mesmo era treinar a leitura labial aprender as palavras e para isso não precisa utilizar o aparelho auditivo.

Minha fonoaudióloga conversou com a minha mãe e recomendou que eu fosse a outra clínica de fonoaudiologia e fosse atendida por outra fonoaudióloga, a Cecília Leonel Gomes dos Reis.

Estava, então, com 17 anos e já conseguia perceber as coisas do meu modo, já tinha opinião própria. A Cecília Leonel Gomes dos Reis me perguntou se eu queria escutar as palavras. Afirmei que não fazia diferença para mim usar o aparelho, pois com ele - ou sem ele - eu não ouvia as palavras, então se não conseguia ouvir as palavras, para que usar aparelho auditivo? Aquilo não tinha nenhum sentido para mim usar aparelho se não me ajudava a compreender as palavras, minha surdez era severa e o aparelho auditivo não ajudava em nada. Para mim não importava ouvir barulho de avião, carros, cachorros latindo, etc.

Comecei, então, junto com a fono um treino para aprender a discriminar os sons das palavras os sons (agudos, graves, finos e o próprio ritmo). Esse treinamento durou mais de um ano, mas percebi não era o que eu esperava e não havia jeito de conseguir ouvir como um ouvinte, compreendi que jamais conseguiria entender a voz e escutar, o treinamento para mim não atingiu o sucesso esperado, estava me cansando muito. Conversei com a minha mãe e disse que queria abandonar o tratamento. Convicta em minha decisão, afirmei: quero parar.

Como vocês percebem: tentei muito falar, ser oralizada mas não me sentia confortável, não me sentia eu mesma. Fazia isso por meus pais, não por mim mesma. Por amor a eles.

Minha mãe aceitou e concordou com minha decisão de não usar mais o aparelho auditivo, compreendeu que o aparelho me fazia ficar muito irritada com aqueles sons que muito me incomodavam.

Meu pai se assustou com minha decisão, ele pensava que eu pudesse estar sofrendo e que também poderia sofrer ainda mais por causa do preconceito. Quando conversava com nossos parentes sobre mim dizia que o que ele esperava era que eu, continuando a fazer o treinamento, pudesse ouvir e não iria ser então discriminada pela

sociedade. Tentei há anos por eles – para ser amada como eles gostariam que eu fosse. Mas quem eu era para mim mesma?

Quando percebi que meu pai tinha essa preocupação, conversei com ele e expliquei que preferia ser surda mesmo do que ser **vista como alguém que quer ser** (grifo da orientadora) aquilo que ela nunca seria, para fazer parte do padrão de normalidade. Para ser amada?

Na sociedade majoritária de ouvintes os surdos não existem e afirmei o que sentia para meu pai, ou seja, me sentia bem sendo surda, que é isso que me importava, estar bem e feliz como eu era. Meu pai ainda sem querer aceitar minha decisão, perguntou novamente:

“ Você tem certeza que é isso que você deseja?”

Respondi novamente:

“Sim”

Estava certa da minha decisão e expliquei que já estava cansada de ver meus pais preocupados comigo por eu ser surda, e por acharem que eu pudesse ser triste por não conseguir me comunicar como os ouvintes, quando na verdade eu sofria pelo fato de perceber que eles queriam que eu parecesse, ou me transformasse em uma ouvinte. Queria ser amada como eu era.

Com a mesma idade, fui convidada para ir a uma festa de formatura de alunos da DERDIC do ensino fundamental. A DERDIC é uma conhecida escola para surdos de São Paulo, ligada à PUCSP.

No baile comecei a perceber a forma de comunicação natural que os surdos falavam - a Língua de Sinais. Era uma conversa muito rápida, fiquei impressionada, pois as minhas conversas faladas eram lentas e sofridas de acompanhar por minha visão. Ao contrário, o agito das mãos me pareceu natural, era tudo muito visual –, sem que este visual se relacionasse com a fala -, conseguia perceber a comunicação em todo lado. Pela primeira vez vi/experenciei um “vozerio” em sinais...

Foi muito fácil fazer amizade, trocamos endereços e convidei para irem na minha casa. Adorei fazer amizades e conhecer esses novos amigos surdos.

Um dia apareceram em casa eu sabia bem pouco a língua de sinais, mas a minha expressão facial e corporal sempre foram muito boas **eu não falava com a voz**, só Língua de Sinais. (Minha orientadora insiste, em todo encontro de orientação, que eu sinalizo e falo. Digo a ela que só porque ela é ouvinte, mas ela acha que não: que a fala marcou meu corpo por mais que eu negue isto. Será?)

Minha mãe estava em casa só observando e passava de vez em quando e me chamou de lado e queria saber o que eu estava conversando com meus amigos. Perguntou-me:

“Por que não escuto sua fala? Você não está falando.”

Respondi:

“PARA QUE” falar com a voz, pois os meu amigos são surdos não vão escutar, não preciso falar com a voz.

Minha mãe respondeu que eu tinha que usar a voz para falar.

Respondi:

“Porque eu precisava usar a voz se não ouvem?”

Minha mãe me disse que se eu usasse apenas língua de sinais atrapalharia o desenvolvimento da minha fala e eu poderia perder o som da voz.

Espantada eu respondi:

“O que? Perder a voz? Quem falou isto?”

Minha mãe respondeu que foi o médico e a fonoaudióloga. Fiquei revoltada, não podia aceitar minha mãe acreditando nesse absurdo, fiquei irritada e falei para minha mãe, nunca vou perder a voz. Mesmo assim minha mãe ficou preocupada e eu fiquei por ela estar me vigiando, controlando e observando o tempo todo para ver se eu falava ou não.

Todavia, se me vigiava de um lado, me abria uma brecha de outro: nunca me proibiu de receber em casa meus amigos surdos. Vigia mas me permitia na vigilância me fazer outra. Creio que esta era a sua tensão: a de querer que eu lhe fosse semelhante, desejo dela, e me dar chance de ser outra...

Porém, na época, pela minha cabeça passou como um filme toda minha vida tentando ser igual... Tive momentos de sentir pena de meus pais porque gastaram muito dinheiro com fonoaudiólogas para eu falar. Mesmo reconhecendo e sentindo isso, a comunicação por meio da Língua de Sinais era mais forte que eu, já estava dentro de mim e rapidamente me tornei uma falante da Língua de Sinais. Não se pode ser humano fora de uma língua e a Libras é uma língua. (Por favor, não me peçam para provar que a Libras é língua. Posso indicar bibliografia. Já foi assunto de várias teses de lingüística no Brasil. Um livro bem recente é: QUADROS, Ronice Muller; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira. Estudos Lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. Além disto, essa não é mais a questão, não para mim e nem deste trabalho. Eu estou concluindo um percurso de vida no curso de ser mestre de mim mesma – ou tentar ser, com base nas leituras e estudos que fiz no mestrado. Revisito-me).

Pois bem, passei a sair com meus amigos surdos. Eu estava, então, com 15 anos.

Um dia disse para minha mãe que eu deseja ter um filho surdo como eu. (Para poder me mirar nele, para não me sentir tão diferente: para me fazer nele, e com ele. Um Semelhante? Essa é a opinião da Regina Souza. Para mim, eu só sei que queria ter um filho surdo.)

Minha mãe imediatamente disse:

“Não! Por favor, você gastará muito dinheiro e terá muitas despesas!”

Respondi:

“Se eu tiver um filho surdo, vou fazer tudo do meu jeito. Será diferente do que passei, do que precisei passar.”

(Queria eu refazer minha vida espelhada em uma criança surda, aceita como tal e amada como tal por mim, sua mãe surda? Refazer minha própria história com ela para que esta criança pudesse não sofrer o que sofri para ser amada como é? Porque era tão bom para mim ter um filho surdo? Para ser uma mãe que ama uma criança surda como é, sem que ela precisasse mudar para ser amada... como eu? Seria ela uma forma de eu refazer meu passado? (São muitas as perguntas que minha orientadora me fez durante esta narrativa. Eu vou guardá-las em mim).

Sempre tive vontade de fazer o que eu queria, mas meus pais me protegiam muito e não me deixavam à vontade.

Eu já sabia o que eu queria, sair com meus amigos e não ficar indo mais à casa da minha tia Maria Rosa, irmã do meu pai.

Um certo dia falei para meu pai que eu não queria mais visitar minha tia, que não adiantava nada para mim ir lá, eu ficava lá sentada, olhando a conversa de todos. Meu pai insistia e íamos lá. Um dia, em uma dessas vezes, fiquei sentada horas e meu pai percebeu que eu ficava sozinha, não tinha ninguém para conversar. Se eu quisesse tinha que fazer leitura labial, precisava me esforçar muito para prestar atenção nas bocas e, mesmo com todo o esforço, não conseguia acompanhar a conversa de todos ao mesmo tempo.

Tem pessoas que não entendem o quanto é difícil para um surdo ficar olhando as pessoas conversarem e não poder participar. É complicando, eu ali no meio de muitas pessoas, como se fosse invisível. Não queria mais ir a um lugar onde não pudesse conversar naturalmente, não queria mais ficar caçando palavras em bocas alheias. Falei para meu pai que não queria mais visitar nenhum parente. Meus pais, até que enfim, perceberam e deixaram eu ficar mais livre para sair com meus amigos, e como qualquer outros pais, ficavam preocupados com as minhas saídas e os horários. Sinal de amor deles. Como cantou Caetano Veloso, em letra de Peninha (Sozinho): *Quem ama, cuida.*

Saí para visitar associações dos surdos e me sentia muito mais animada, porque podia conversar naturalmente, de forma solta e livre.

Na escola especial... A regra era: educar o especial para ser o mais igual possível ao padrão normal ... Revisitando a escola

Na escola especial, que fiz até os 11 anos, lembro-me das freiras e do nome da santa: Santa Terezinha. A santa dos milagres... Um milagre à espera dos pais? Estaria, na imagem da santa milagrosa, depositado o desejo de freiras e pais de que seus filhos se “curassem” da surdez?

As mães esperavam seus filhos no colégio mesmo, lá havia um lugar onde elas esperavam os filhos durante as 4 horas de aula diárias. Não sabiam a língua de sinais, mas muitas usavam gestos com seus filhos, porém, eram proibidas de usá-los dentro dos limites da escola. Se elas fizessem, eram repreendidas. Era proibido para os alunos e para elas também! Apesar da proibição, muitos alunos surdos, incluindo eu mesma, encontrávamos lugares na escola, onde não éramos vistos, e podíamos nos valer de uma rica gestualidade. Não sei se era a mesma língua de sinais que aprendi na associação ou me encantei na festa de formatura da DERDIC- PUCSP. Acho que não. Não importa: era uma linguagem gestual que os estudantes usavam no cotidiano daquela escola e nos bastava. Nós resistíamos à proibição usando os “nossos” sinais fora dos olhares das professoras e da direção, elas *ouviam* os sons, mas *não podiam ver* nossos sinais. Resistência surda mas não muda!

A respeito da resistência, afetada pela perspectiva foucaultiana, Duarte afirma:

Afinal, qualquer reação ou resistência contra uma relação de poder se dá sempre a partir de dentro das redes de poder, num embate de forças: onde há resistência, de maneira que todo e qualquer lugar social pode ser palco da resistência a partir de estratégias distintas. (DUARTE, 2006, p.48).

Com *nossa língua* resistíamos bravamente, e o ambiente educacional, que reprimia/proibia o uso dos sinais de forma violenta, era também o palco onde ocorria a resistência e onde a língua de sinais teve força para sobreviver. As estratégias nos libertavam do vazio das palavras que perdiam o foco diante da riqueza dos sinais que nos concediam a vida, a nossa vida e cheia de movimentos.

Minha irmã é ouvinte e é mais velha que eu dois anos, nós duas sempre nos demos bem, embora ela não usasse a língua de sinais, tínhamos construído, entre nós, uma linguagem gestual. Não demorei para perceber que, enquanto eu fazia uma mesma série em dois anos, minha irmã fazia apenas em um ano. Na escola especial cada semestre, de uma série da escola regular, era dada em 1 ano inteiro. Quando terminei a segunda série no colégio especial, pedi para minha mãe me tirar de lá e me colocar em uma escola regular. Não entendia porque, em uma escola especial, com menos alunos por sala, os professores e a direção dividiam um ano de ensino em dois ou três anos. Ficava pensando: será que elas pensam que porque somos surdos temos dupla dificuldade de aprendizagem também? Sentia-me muito mal com isto, pois eu me

comparava com minha irmã. Percebi que a escola especial, que deveria entender e acolher melhor as singularidades de seus alunos surdos, não como uma pessoa defeituosa, mas em suas especificidades lingüísticas, também assumiam o discurso médico de que os surdos não eram tão capazes como os ouvintes.

Neste sentido, Benvenuto, utilizando conceitos de Foucault, discute que, no caso dos surdos,

[...] a audição não é mais do que um pretexto para pôr em cena relações de saber e poder entre surdos e ouvintes, relações que na maior parte do tempo são *inauditos*. (BEVENUTO, 2006, p 207).

A anormalidade – surdez, loucura, distúrbios de aprendizagem etc - outorga ao outro “normal”, especialista certificado por uma instituição, o poder para decidir o que é melhor ou viável para educação do “anormal”.

Ainda se inspirando em Foucault, Bevenuto diz que:

O surdo seria assim o exemplo acabando do “perfeito anormal”. (BEVENUTO, 2006, p. 229).

Enfrentando o ensino dito regular: regular para quem?

Por conta do visível desnivelamento, em termos de qualidade, entre o ensino especial e o regular, pedi a minha mãe que me matriculasse na escola regular.

Minha mãe atendeu a meu pedido.

Lembrando...

Para que eu pudesse ser matriculada na escolar regular, a diretora solicitou que eu me submetesse a uma prova de língua portuguesa, para avaliar o conteúdo da série anterior que havia sido concluído no colégio especial. Fiz a prova e fui aprovada, o que deixou minha mãe muito feliz. Não consigo lembrar qual o conteúdo da prova e nem o que precisei escrever. Só então fui, finalmente, matriculada na escolar regular – Educandário Santa Helena. Logo depois que saía da escola, minha mãe me levava para uma clínica para revisão e reforço escolar. Meu processo de educação e de normalização eram solidários entre si e duplamente: pela escola e pelas incansáveis tentativas de minha mãe em me fazer falar, ler lábios e acompanhar a escola. O reforço escolar tinha como objetivo e apagar ou resolver minhas dúvidas nas sessões de psicopedagogia.

Diziam-me que eu precisava treinar minhas “capacidades auditivas de compreensão” nas sessões de fonoaudiologia e nos momentos de reforço escolar.

Como na fonoaudiologia, a psicopedagogia era surda e muda aos meus apelos de me fazer falar em Libras.

A rotina era dura:

Na 3ª série, tinha reforço todos os dias. Na 4ª série, eram três vezes por semana; na 5ª série duas vezes e na 6ª série uma vez por semana. Na sétima não fiz mais reforço, estudava sozinha. Eu procurava *decorar* todos os conteúdos das disciplinas, todas as palavras e até o modo que estava no livro. A aula de reforço era só uma hora de aula, o que não era suficiente para eu “treinar” tudo o que era ensinado em 4 horas diárias. Eu decorava o que podia, mas não adiantava muito. Na verdade, eu perdia tempo assistindo às 4 horas de aula na escola. Entendia pouco.

Fazia os exercícios, mas muitas vezes não entendia o significado do que estava aprendendo para a minha vida, as palavras eram as mesmas e eu me atrapalhava porque elas mudavam de significado sempre. As palavras me causavam mal estar, pois elas me escapavam, mudavam sempre de significado e eu me angustiava porque fui percebendo que não adiantava decorar as palavras. Skinner (1957) estava errado: a língua não era efeito de treino ou de hábito, não adiantava decorar!

Os empiristas, como Skinner, enfatizaram, como nenhuma outra abordagem o fez, o caráter exterior e anterior da língua em relação ao sujeito. Para eles, a língua é um comportamento humano complexo, passível de ser aprendida por observação, imitação e aproximações sucessivas de respostas até a aprendizagem satisfatória, pela criança, de sua língua materna.

O diagrama desse processo de aprendizagem tem o seguinte esquema:

R-S, em que “R” é a resposta verbal emitida pela criança, e S, a consequência de sua resposta.

Explicando-me: diante de um adulto (ou de um falante qualquer de sua língua), a resposta verbal da criança dirigida a ele – ao lhe fazer um pedido, por exemplo – apenas passaria a fazer parte do repertório comportamental da criança se fosse reforçada (com o atendimento de sua solicitação). Em outras palavras, cada resposta verbal produziria consequências no ambiente: os estímulos. Esses estímulos teriam a propriedade de *reforçar* algumas emissões (aquelas consideradas corretas pelo meio social) e *punir* outras (através de reprimendas ou

“gozações” dos amiguinhos, por exemplo). Ou ainda, se não entendida em sua fala, a resposta verbal da criança não produziria nenhum efeito e seria *extinta*, até que a resposta adequada (ou próxima à correta) fosse emitida e compreendida pelo interlocutor e, assim, reforçada. Portanto, para os comportamentalistas, a linguagem compreende um repertório complexo de comportamentos, que está submetido à lei geral de aprendizagem: S-R-S. O texto clássico, que faz da linguagem um tema de estudo para os cognitivistas afetados por essa perspectiva, é *Verbal behavior* (SKINNER, 1957 citado por Souza, 2007.).

Na sala especial de reforço não era diferente, a insistência era decorar, era o uso apenas da memória e um ensino sempre menor em relação ao que se passava na classe regular. Se a vantagem, por um lado, era que lá, pelo menos, se sabia que os alunos eram surdos o que ficava menos difícil para nós, era menos angustiante sentir que não éramos um “bicho de sete cabeças”. Por outro, da mesma forma que no ensino regular, ensinavam na base da repetição de palavras, memorização, cópia e pouca explicação com sinais. Preferiam sempre a fala e a leitura labial.

Meus pais pagavam muito caro tanto a escola como a clínica. Eu também pagava e caro, mas com meu corpo. Todos nós pagamos caro.

Minha família resolveu, para me ajudar, matricular meu irmão, mais novo que eu dois anos, na mesma escola que a minha. Foi triste eu perceber que ele, mesmo mais novo, estava na mesma sala e série que eu. Aprendia a mesma coisa que eu. Os professores pediram para eu copiar o que havia no caderno dele – me puseram sentada a seu lado. Mas ele não podia me explicar o que eu copiava porque ele próprio era aluno. Ele não era pedagogo, não sabia o conteúdo da matéria. Precisava de um professor/a e não de uma pessoa – meu irmão – solidária e sem preparo.

Além disso, eu tinha um problema anterior ao dele: não entendia o que estava escrito em português mesmo quando as palavras pareciam simples para o meu irmão. Ele também não podia me alfabetizar para eu poder entender o programa curricular. Creio que, do ponto de vista de minha performance em escrever em português, eu seria classificada como “analfabeta funcional”. Ainda hoje.

O analfabeto funcional, em geral, lê e escreve frases simples, mas não é capaz de interpretar textos e colocar idéias no papel.

[...] Esse é um fenômeno recente porque antes não existia o direito à escola. Ou seja, antes as pessoas não passavam pela escola, agora elas passam, mas a

qualidade é tão ruim que, na verdade, elas passam e não adquirem os conhecimentos necessários. Elas têm noções de leitura e escrita, mas não o suficiente para utilizar no seu cotidiano. (CIENGLISK, 2009).

Este analfabetismo era criado pela própria escola – não havia como, para mim, entender a escrita de uma língua que não entrava em meus ouvidos. O analfabetismo funcional é mais perverso, em minha opinião, do que o analfabetismo, pois a primeira situação mascara a realidade dura da segunda – muitas vezes, a escola avalia como estando apto um estudante que repete sem, de fato, saber o que está escrevendo.

Meu irmão, na hora dos intervalos se enturmava com outros garotos, iam jogar bola.

Lendo o livro Educação de Surdos – pontos e contrapontos -, percebi muitas semelhanças entre eu e J., adolescente surdo que havia passado, como eu, por um longo e sofrido período de reabilitação. A seguir, reescrevo a vida de J. tal como registrada por Souza (2007).

... tomo o caso de J., jovem surdo que vivia a conflituosa situação interna de se ver e narrar como “deficiente auditivo”, sem poder explorar – ou saber – o seu próprio desejo.⁸ J., um rapaz de 16 anos⁹, atendido por ela (fonoaudióloga) desde seu primeiro ano de vida. Convidou-me a conhecê-lo.

O objetivo dela(fonoaudióloga) foi-me exposto clara e provocativamente: “Veja, Regina, se, depois de verificar o que um bom tratamento pode fazer pelos surdos, você não poderia olhar a questão da deficiência auditiva por outro ângulo.”

Marcamos um encontro na clínica de V., local elegante e muito bem aparelhado. J. veio acompanhado de seus pais¹⁰ que, mesmo sem eu ter pedido, trouxeram uma câmera e uma fita para que eu levasse de presente a entrevista que seria feita com J.

Fixaram a câmera em um dos ângulos da sala, ligaram o aparelho e nos deixaram a sós.

J. sentia-se à vontade: pareceu-me que essa não tinha sido sua primeira vez, ou antes, sua primeira exibição a uma pessoa estranha. Contou-me de suas escolas, das dificuldades que tivera nos primeiros anos escolares por conta da alfabetização¹¹; falou-me da importância do apoio escolar extra-classe, da relevância do trabalho fonoaudiológico e de protetização, da necessidade de os pais ficarem atentos às novas invenções tecnológicas, entre outros.

⁸ Acredito o J. sabe o desejo dele. Pois os pais não aceitaram como ele é.

⁹ Eu descobri sou Surda com 15 anos... Quase igual a J.

¹⁰ Nossa ele foi elegante. Gostaria paquerar! Para que vem junto com os pais? Por causa de qual dificuldade dele ou era alienada? Sou o contrario. Sempre sair sozinha quando eu estiver sozinha 9 anos. Sair de ônibus, pois fui insistir muito da minha mãe.

¹¹ Foi bom ele relaxou e ficou mais a vontade. Percebo que eu e ele tínhamos desejo à vida dele. Ele não conversar com os pais de verdade?

Sua fala era clara, não se notava nela nenhuma marca de diferença em relação à de um ouvinte¹². Achando que J. caminhava para a conclusão de nossa conversa, melhor dizendo, de sua exposição, comentei em tom de encerramento: “Então, para você, estar entre ouvintes parece não ser um problema; você deve se sentir muito feliz o orgulhoso pelo que conseguiu.”

Nesse momento, J. pára e me olha detidamente. É agora um rosto sério que me pergunta:

“Posso ser franco? Você vai mostrar essa fita para os meus pais ou para a fono?”¹³

Respondo, obviamente, que não. J. então me diz: “Então, vou te dizer agora a minha verdade.¹⁴ Sabe por que eu uso cabelo nos ombros e nunca faço rabo como os outros fazem? Para que ninguém veja minha prótese. Ela é pequena e fica bem dentro do ouvido, da cor de minha pele, mas, se chegam perto, notam. Meus amigos são surfistas: eles também usam cabelo como o meu, é normal, entende?”¹⁵

Pergunto-lhe se namora, e J. responde: “Não, só fico. Descobri um jeito “de ficar” sem as garotas perceberem que sou deficiente auditivo: vou em baladas. Nas baladas a música é alta, ninguém entende ninguém, é normal se responder o que não se perguntou ou se falar errado. É normal com todo mundo, entende?”¹⁶

Mantendo o tema, pergunto-lhe se já havia namorado com uma surda: “Não posso, não me sentiria à vontade, você entende? Para chegar onde cheguei precisei me afastar dos surdos, não sei língua de sinais e nem aprenderia. Eu não sou do grupo deles. Eu sou deficiente auditivo, e ser deficiente auditivo não é a mesma coisa que ser surdo.”¹⁷

“E na escola, os colegas sabem de sua surdez?”

J. responde: “Bom, aí não tem jeito. Todo mundo sabe que não escuto, não tem como não saber. Prefiro sentar na frente, fica mais fácil ler os lábios; às vezes perco coisas e fico com vergonha de admitir esse problema. Sento, então, perto de um amigo que me deixa copiar, do caderno dele, o que perdi da fala do professor.¹⁸ Vou bem nas matérias, mas tenho professor para o português – são

¹² Claro que sim os surdos têm capazes de falar como eu. Mesmo assim não mostro a minha voz. Porque ouvintes sempre criticar nossa fala bem ou não. Na hora esquece minha língua de sinais do que ouvintes sentir melhor ouvir a voz de cada pessoa.

¹³ Porque o J. estava escondendo os pais. Porque ele não esta feliz. Mas os pais estão felizes. J. tem medos os pais ou vergonha da sociedade e família dele?

¹⁴ Nossa ele esta r escondendo é sofrimento. Meu é contrário: converso com meus pais e falo de verdade da minha frente. Não quero o futuro problema minha tristeza. É mostrar a realidade o motivo das escolas, sociedades, parentes, pais, etc.

¹⁵ Sempre escondendo aparelhos. Não tem liberdade?

¹⁶ Já fui igual de mim. Um pouco diferente. Quando eu e a minha Irma fomos baladas. Um rapaz estava me afim. Me procurou e conversou comigo. Falei não entendi. Sou francesa. Ai o rapaz deixou falar para a minha amiga(mas é minha Irma) me deixou recado para mim. Como interprete. Ele não sabe quem sou. Não tenho paciência de falar sou surda ou comunicar saco. Prefiro só dançar e beijar pronto e fomos embora.

¹⁷ Meu é contrario. Prefiro namorar com surdos do que ouvintes. Uma vez os rapazes quer namorar comigo. Falei para ele aprender um pouco de língua de sinais. Mas eles não aceitaram e preferir eu falar. Na hora eu separar. Não quero mais. Se ouvintes sabe de língua de sinais vou aceitar. Porque parece ele é preconceito e como vai mostrar da família dele, trabalho dele, etc. Prefiro a minha livre a caminhar melhor para mim.

¹⁸ Ele é leitura labial como igual de mim. Mas os professores sempre escrever na lousa e falando. Como eu e J. vamos ler leitura labial. Também ela fala muitas palavras. Se eu não conheço. Devo pedir para ela parar de falar. O que ela falou varias as palavras o que ela falou? É complicado. Mesma coisa você não

muitas as palavras novas e preciso sempre delas para entender sintaxe, literatura etc. Fico pensando se no vestibular não seria melhor eu dizer que sou surdo, porque daí minha escrita pode ser avaliada diferente da dos ouvintes. Mas vou ter que dizer que sou deficiente. Bom, mas eu sou mesmo, né?”¹⁹

Continuando a conversa, já mais descontraido, J. me conta de um episódio que lhe acontecera quando era criança, em um parque de diversões. Em dado momento, ele pára abruptamente de fazer seu relato e me pergunta:

“Regina, eu falei *carrossel* ²⁰direito? O *r* de carrossel não é retroflexo, é? Eu tenho problemas quando é retroflexo...”

A conversa estava tão boa que não havia notado nenhum erro, mas foi aí que percebi que ele tinha se convertido no fonoaudiólogo de si mesmo²¹. Uma simples virada da língua faz com que o garoto franco que fala de sua verdade saia de cena e volte ao *script* do garoto “deficiente auditivo bem sucedido”, como se autoqualificava²².

Ato contínuo, pergunta-me se eu gostaria que ele escrevesse algo, para eu verificar como sua escrita era boa. Achei ótima a idéia e propus um tema: “Como sinto o nosso mundo”.²³

J. leu o enunciado e disse que não tinha gostado do tema. Quis mudá-lo. Aceitei. Ele apagou o que eu havia escrito a lápis e escreveu:

“Como me enquadro no mundo ouvinte”²⁴. Trata-se de outra cena?

Esse fato me marcou profundamente. J. é um jovem de classe média alta, estudante de boas escolas, falando com perfeição, com amigos ouvintes,

conhece outras palavras de inglês. Como você vai falar com o professor na escola de Estados Unidos? Bem diferente de curso de inglês.

¹⁹ Ele achou não tem capaz estudar a faculdade. Por causa dificuldade de palavras de português. Pois ele deu muita força de oralismo. Percebeu são muitas palavras para ele ficar mais complicado. Ele achou é incapaz de ler e escrever português. Mas como ele fala bem leitura labial e boa fala de português como igual ouvinte. Você não o percebeu tem muita dificuldade entender bem mesmo e sensação do desejo dele não está bem linguagem verdadeira. Ele acha deficiente auditiva é língua de português pois não quer surdo por causa língua de sinais., mas porque ele desistiu a fazer vestibular? Ele não quer língua de sinais ficar mais fácil da língua verdadeira dele? Por causa os pais ordenaram e comportamentíssima? Ele não quer esforço de novo estudar na faculdade como eu esforcei e sofri muito.

²⁰ Igualmente eu escrevi português. Sabe porque eu escrevi errado. Mas minha visual de desenho é carrossel mas no interno do ouvido é cóclea. Pois ele falou a palavra parecida comigo. Pois ele é visual boa. Mesma coisa o jeito como igual de mim.

²¹ Regina já esta acostumada encontrada os surdos de cada as vozes dos surdos. Pensa bem e com cuidado porque maioria ouvintes pensar surdos capazes de falar com a voz, sim. Mas leitura labial na escola, conversar com família, etc. não são iguais. Porque os surdos deram esforçadas mais do que ouvintes. Surdos podem aprender falar ok. Mas precisa aquisição da língua de sinais. Para ele aceitar continuar estudar a faculdade e mais facil da lingua propria verdadeira e cultura dele. Os surdos nao sao iguais primeira lingua de português como ouvintes. Porque os surdos usam mais visuais e entrar da linguagem e pensamento da memoria. A memoria funcionar as linguagens das palavras de signo da visual mais facilidade para surdos. Mesma coisa ouvintes nao usam muito visuais como igual surdos. Eles nao tem capaze ver tudo as visuais de leitura labial, espaço, etc. Mesma coisa surdos.

²² Deficiente auditiva foi bem sucedido é só leitura labial e falar bem a voz? Cadê sucedido da faculdade para ele é o futuro profissional para trabalhar na sociedade? Os pais vai alienação de pagar a vida dele?

²³ Essa tema eu gostei mais do que a opinião do J. Porque seja dois culturais do nosso mundo. Pois quero os ouvintes aceitaram minha língua verdadeira e viver felicidade. Pode aprender mais envolver a educação, família, sociedade.

²⁴ A Identidade dele é substituiu do ouvinte. Ele não tem comunidade surda. É uma pena dele. Respeito!

recebendo todo o apoio familiar; contudo, recusa o mundo “nosso²⁵” (proposto como tema). É com outro título que irá se escrever; talvez porque precise encenar uma entrada nesse mundo, enquadrando-se,

para se fazer passar como parte dele. A vergonha que sentia de sua “deficiência” – de sua diferença com os ouvintes – era evidente²⁶.

Inspirada nesse caso, penso que posso, agora, fazer as considerações que me pede. (SOUZA, 2007, pgs.111- 114).

Embora no ensino regular, a supervisão pedagógica da escola especial, me acompanhou até a oitava série, pois as escolas eram muito próximas uma da outra, quase vizinhas, e assim as professoras da escola especial iam até lá para saber se estava tudo bem comigo, como estava me saindo na escola regular, minhas notas e desempenho em aula.

Era vigiado todo o tempo!

Era constante a vigilância que o poder, conferido àqueles supervisores, me imputava, ao utilizarem do mecanismo de adestramento para legitimar suas verdades prático-discursivas. Os meus vigilantes conferiam meus passos: O poder disciplinar se refletia sobre mim visando, também, me adestrar.

O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior *adestrar* [...]. (FOUCAULT, 1994, p. 153).

Eu vivia passo a passo esta vigilância sob o olhar que não podia ver. Foucault continua:

[...] é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (p. 153).

²⁵ Não tem nada a ver isso Media Alta ou Baixa. Pois meus pais são Media e gastou tudo o que meus pais ouvintes para me colaborou muito de fonos, particulares, etc. Ele mostrou de verdade. Para mim é impossível. Todos são perfeitamente. Mas porque antes ele escondido muito os problemas escritas, falar, aparelhos dos ouvidos do nosso mundo? Você e ele acham Classe Media não pode viver com língua de sinais? Por causa língua de sinais é pobre e primitiva? É isso? Eu já pensei porque ele não vai para Estados Unidos mais envolvido de Educação melhor do que aqui. Pois ele é Classe Media. Eu já fui Universidade Gallaudet. Gostei muito lá. Porque os surdos tem acadêmicos de Universidade do que aqui. Pedi para meu pai quero estudar La. Mas infelizmente meu pai não deixou porque não quer ficar longe de filha surda. Meu pai é alienação. Outros países são melhores do que aqui sobre educação. Breve meus filhos vão estudar lá. Não quero meu filho surdo sofrer os problemas educacional do Brasil.

²⁶ Ele é anormal e se for escondido é pior. Não existe é normal. Pois ele é racismo porque não gosta de deficiente auditivo ou surdo ou anormal. Pois ele sentiu influencia da sociedade. Pelo contrario os ouvintes má deram explicação para os surdos como filhos ou vergonha os filhos são incapazes.

Busco nestas memórias a liberação de meu próprio aprisionamento do modelo traçado pelo meu passado.

Minha fonoaudióloga era uma fonoaudióloga muito conhecida chamada Mara Behlau. Eu gostava muito dela, pois ela me ensinou como falar a partir de gráficos que ela fazia me mostrando a diferença da ondulação de cada fonema.

Agora me pego admitindo que gostava dela, da Mara Behlau... Tanta contradição eu tenho que rever para ser mestre de mim... Se gosto dela por esse motivo, tenho ressentimento pela verdade que me ocultou: a de que existia a língua de sinais... Ela tinha ido nos USA, como eu já escrevi acima... Esta omissão me dói até hoje: ela não me deu opção. Esta opção quis dar para meu filho surdo: Gianluca.

Por exemplo, gostei que a Mara me tivesse ensinado que quando se emitia [b], o som saia linear feito uma reta e só se mexia os lábios. Já o [p] causava uma espécie de explosão na bochecha. Mara desenhava estas diferenças e eu podia ver/ler, como uma partitura, as diferentes configurações sonoras em termos de linhas e ondas.

Lembro-me com clareza quando minha fonoaudióloga me ensinou a frase “eu gosto de você”. Sabia que se referia a um sentimento positivo em relação a alguém, mas não tinha a menor idéia do que significava este “de” em “eu gosto de você”. Fui aprender que era uma preposição quando tinha por volta de 19 anos, quando trabalhei como voluntária na COPADIS (Comissão Paulista para Defesa dos Direitos dos Surdos).

Clínica e escola eram contíguas: não há como separar-las em minhas memórias...

Com 17 anos de idade até 21 anos de idade, ingressei no ensino médio no Colégio Comercial Álvares Penteado. Escolhi a habilitação plena de técnico de processamento de dados. Nesta, como nas outras escolas regulares, não tinha intérprete de Língua de Sinais, eu fazia leitura labial e era muito difícil para eu entender o que o professor dizia, mesmo prestando muita atenção no que ele ensinava; então, procurei ajuda. Uma aluna aceitou me ajudar, seu nome era Rosinéia. Os professores sabiam que eu era “deficiente auditiva”, mas alguns deles, como os de História, Fundamental de

Processamento de Dados e o de Organização Empresarial, demonstravam grande preconceito por mim. Lembro que uma vez o professor de História entregou algumas questões para mim e para os outros alunos em sala de aula e teríamos que respondê-las, mas avisou que só corrigiria depois da prova. Eu estava muito nervosa, precisava que ele lesse as minhas respostas para saber se eu havia entendido as perguntas, se as questões estavam corretas ou erradas. O professor se recusou e disse que depois da prova ele faria a correção.

Achei um absurdo a resposta dele e fiquei revoltada. Fui para casa e perguntei para minha irmã Rosana qual era sua opinião sobre o acontecido, minha irmã concordou comigo e disse que o professor tinha que corrigir as questões durante a prova em meu caso.

Assim, Rosana foi junto comigo conversar com a coordenadora pedagógica que concordou conosco e disse que iria conversar com o professor sobre o que havia acontecido e o professor, então, corrigiu as minhas questões.

Em uma outra disciplina, Fundamental de Processamento de Dados, num dia de prova, o professor entregou as folhas de prova para os alunos e, enquanto entregava, falava pedindo atenção de todos para uma palavra que estava digitada errada na folha de prova. Meu colega ouvinte falou para o professor que eu precisava ser avisada sobre o que ele estava falando para a turma, ao que ele respondeu, fazendo gesto com mão esquerda, “DEIXA PRA LÁ”, nem se importando em me explicar nada.

Todos os alunos notaram que eu fiquei frustrada e magoada, o professor percebeu foi até a lousa e anotou a palavra da prova que estava errada, e eu copieei. Mas a esta altura dos acontecimentos, o que eu havia estudado e estava na minha mente, se perdeu, apagou da minha memória, mediante o sentimento de mágoa muito forte. Eu só conseguia pensar: não fiz nada de mal para o professor e ele teve preconceito e me discriminou.

O projeto de inclusão baseada na adequação, normalização do surdo proposto pela visão médica que imperava na educação de surdos, também oferecia uma formação educacional deficitária para o professor e para este aluno. Era mais fácil delegar ao

aluno a responsabilidade de aprender ou o seu fracasso – as consciências se pacificavam assim.

Dessa forma vemos que os fatos se repetem e nos convocam a rever nossas práticas com o deficiente.

Dito de outro modo,

(...) nos põe o desafio de construir novas práticas pedagógicas, o que, por sua vez, nos demanda a revisão profunda de conceitos para que o futuro não faça repetir o passado e seus equívocos. Entre eles, os esforços empreendidos, muitas vezes de forma cruel, para que as pessoas surdas falassem a qualquer custo, aprendessem leitura labial, se protetizassem e evitassem o contato com surdos sinalizadores. Não vou recontar aqui uma história marcada por racismo já bem conhecida e exaustivamente documentada (SOUZA, 2007, p.133).

Assim percebemos que a escola, os professores e cursos de formação de professores.

(...) nada mudavam em suas praticas. Esse rechaço e a posição inflexível assumida por especialistas (pedagogos, fonoaudiólogos, educadores etc.) produziram uma geração de surdos com conflitos identitários (como a uruguaio falantes do português) ou analfabetos funcionais. Compreensivelmente, abandonavam a escola assim que entravam na adolescência – a escola era, para eles, parte de um inferno íntimo insuportável. (SOUZA, 2007, p. 33 e 34).

Enquanto ser humano o homem tem seu pensamento e desenvolvimento vinculado à linguagem, às suas diferentes leituras e formas de “escrever” o mundo.

Estas diferentes formas de leituras determinam suas relações sociais ao longo de sua vida e não apenas estas relações, mas também como constroem seu universo identitário.

Fazemos parte de um país que tem na sua história uma construção lingüística mesclada por diferentes línguas, e dialetos, enriquecida por culturas das mais diferentes partes do mundo, com isto a língua portuguesa na modalidade oral usada no Brasil absorveu influência de diferentes povos em suas formas distintas de desenvolver relações entre si.

Enquanto a colônia brasileira se firmava, diante das riquezas que eram descobertas batia mais forte um desejo de purismo lingüístico que era impossível diante de tantas influências de diferentes povos.

SOUZA (2002) comentando o trabalho de Mariza Vieira da Silva (1998) sobre a “A história da alfabetização no Brasil”, nos reporta ao tempo em que,

o objetivo dos padres da Companhia de Jesus, em relação aos nativos que aqui encontraram, era ensinar-lhes as letras, a fim de que, pela leitura da Bíblia e textos sagrados, suas almas pudessem ser redimidas do pecado, suas mentes e corpos pudessem ser catequizados em uma nova ordem: a do controle dos desejos e a da submissão ao poder real (p. 2).

As páginas da nossa história foram construídas por personalidades marcantes como o Marquês de Pombal que atropela a então colônia brasileira com uma modernização educacional e de forma veemente extingue o sistema jesuítico, implantando um novo sistema educacional que tinha como objetivo maior “modernizar” a sociedade em prol do desenvolvimento da economia portuguesa. Além disso, proibiu o uso na escola indígena do tupi-guarani. Indígenas, imigrantes e brasileiros tinham que estudar em português.

Autores como NISKIER (2001) e ZOTTI (2004), destacam que a extinção do sistema jesuítico trouxe prejuízos ao sistema educacional, devido à falta de um sistema que estivesse realmente preocupado com o desenvolvimento dos colonos. A reforma portuguesa defendia ter preocupação com um sistema público de ensino mas, na verdade, tinha como objetivo fazer com que Portugal assumisse o controle sobre a educação pedagógica, ou seja, a escola visava os interesses do Estado. Sobre o assunto afirma Zotti:

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa. (ZOTTI, 2004, p. 32)

Segundo Niskier (2001):

“A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas”. (p. 34).

Percorrendo as páginas da história encontramos estes entraves educacionais que construíam uma cultura educacional sempre voltada aos interesses econômicos.

Do Brasil Colônia à República, o imperialismo de uma língua, da cultura portuguesa e em suas formas de interpretar o mundo, assumiu um caráter de monopólio na forma de construção das relações sociais em que o brasileiro se via como “menos” em relação àqueles “nobres cidadãos portugueses”.

No ano de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto um dos documentos universal e basilar, reza no Artigo II:

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, *idioma*, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição

Comprendemos que enquanto cidadãos que fazem parte de um Universo de países democráticos devemos desfrutar de plena liberdade e nesta está inclusa o direito ao uso de um *IDIOMA*, o que nos dá, supostamente, o direito de nos libertar desta construção histórica aprisionada a uma única forma lingüística, quer seja oralizada, quere restrita à língua portuguesa.

Os direitos lingüísticos estão assegurados por Leis 5.626/2005, 10.436/2002, 10.098/2000 e Declaração de Salamanca - discutidos de diferentes formas nos meios acadêmicos, todavia as práticas sociais estão imersas em atos lingüísticos discriminatórios, vinculados ao pensamento colonial que defendia o método, o que ensinar e em que língua ensinar.

A Declaração de Salamanca aponta, em seu prefácio, a necessidade de o Estado garantir uma escola para todos, como “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apóiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (p.01 Declaração de Salamanca).

Os direitos dos sujeitos surdos estão garantidos enquanto pertencentes a uma comunidade lingüística singular, que faz uso de uma língua própria e que tem defendido, através dos tempos, seus direitos lingüísticos através de lutas e, até mesmo, em alguns momentos, sujeições aparentes aos sistemas educacionais impostos, com a

finalidade de, atuando dentro do sistema escolar, perseverar no direito de ser educado em sua língua. Alguns desses direitos passaram a ser assegurados na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. De acordo com seu artigo 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, tem adotado uma política de inclusão escolar que teria como objetivo o respeito às diferenças e a busca de formas para assegurar às pessoas surdas. Seus direitos humanos fundamentais, dentre eles, o direito de ser educado em sua própria língua.

Todavia, você que me lê acha mesmo que os políticos e as escolas respeitam as leis que eles mesmo redigem? Muitas crianças deficientes ainda não são aceitas pelas escolas. As desculpas são muitas (falta de vaga é a principal) e, algumas vezes, francas (reconhecem que não há professores preparados). Mas isto não pode ser lido, pois se for escrito, alguém pode dizer ironicamente: “não é mais verdade!” Tem-se também as leis 10.098/2000 e 10.043/2002 bem como os Decretos que as regulamentam. O governo procura garantir acessibilidade na escola, mas não impõe normas para que ela venha garantir às pessoas surdas seus direitos na tentativa de viabilizar uma educação bilíngüe como pretendem as pessoas surdas. Em outras palavras, as leis e decretos são descumpridos e nada acontece aos infratores!

Em observação às Leis e Decretos, as instituições de ensino que trabalham com a formação de professores encontram-se dentro de exigências legais as quais não podem fugir. Todavia, os cumprimentos destas exigências estão presos às amarras de um desenvolvimento sócio econômico do país que aprisiona o direito à qualidade do ensino.

A proposta da legislação é dar acesso, mas nas instituições tem-se observado o cumprimento das Leis de forma precária. A causa de fundo é que os cursos de formação de professores apenas preparam os futuros educadores para atenderem alunos ouvintes, videntes, brancos e de classe média.

A observância da Lei cumpre uma obrigatoriedade instituída, todavia a sociedade usa ainda argumentos pombalinos (Marquês de Pombal), na difusão de uma educação que não alcança de fato os propósitos iniciais de luta das pessoas surdas. O ensino só se faz em português na maioria das vezes.

As práticas sociais estão revestidas de preconceito, uma vez que se observarmos o que temos hoje, notamos que é apenas uma necessidade de adequar-se a exigências legais, que não existe o desenvolvimento de caráter político para que o acesso exista de fato. Há manejos para que uma lei seja precariamente, ou parcialmente, cumprida.

A preocupação não é com a qualidade, mas em atender a exigência da Lei e este tem como prioridade o atendimento ao mercado econômico.

O Decreto 5.626 de 22 dezembro de 2005, vem assegurar a obrigatoriedade da oferta do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, procurando definir prazos para que as instituições de ensino assumam a responsabilidade de assegurar isto. Observamos, todavia, que este acesso é precário, e tem sido observada apenas a inserção de cursos de pequena duração para cumprir uma norma, procurando assegurar uma “inclusão” mascaradas de exclusão. Wilcox (p. xi) vai além:

O decreto como está sendo proposto, apesar de ressaltar a importância da Libras na educação, e de dar destaque específico para a educação bilíngüe em Libras e Língua Portuguesa, esta claramente motivado também pela perspectiva da inclusão.

A proposta de obrigatoriedade da Língua de Sinais nas escolas de ensino superior está atrelada a dar respostas a uma educação inclusiva de má qualidade e tão ligeira quanto os cursos de LIBRAS oferecidos nas universidades.

A Língua de Sinais é ainda vista como “pobre”, pois ainda se supõe que não é complexos.

A interação social entre os falantes de língua oral e de línguas de sinais torna-se precária e fica perdida entre os espaços de tempo devido à ausência de sujeitos fluentes

e politizados, que entendam que as questões lingüísticas que envolvem as pessoas surdas vão para além de se saber os sinais em si.

A falta de surdos pesquisadores está embargada na questão do acesso ao conhecimento. São poucas as universidades que de fato oferecem a oportunidade dos surdos tornarem-se pesquisadores, existe ainda uma discriminação lingüística na forma como os orientadores e avaliadores “lêem” e interpretam a escrita das pessoas surdas.

Os pesquisadores surdos parecem que estão exilados em um espaço que se restringe à UFSC e aos pólos das universidades que abrigam os cursos de graduação letras/libras. Como podemos interpretar o fato de que na UFSC a política de educação dos Surdos se efetivou de forma mais objetiva? Naquela universidade se aliou vontade e empenhos políticos na composição de quadros de pesquisadores experientes na Educação de Surdos. Foram, e ainda se contratam, professores surdos e ouvintes.

Pesquisadores surdos vivem o estigma da dificuldade de compreensão, e de toda uma problemática que envolve as questões de como Ser interpretado pelo outro que é presença distante da realidade do Ser surdo. Diante disto FERREIRA BRITO nos esclarece que:

O problema das minorias lingüísticas é, pois, muitas vezes, não apenas a privação de sua língua materna, mas sobretudo a privação de sua identidade cultural. (FERREIRA BRITO, 1993, p.75).

O pesquisador surdo ainda “está por ressurgir” diante do entorno entravado pela discriminação do acesso lingüístico que priva estes sujeitos do progressivo acesso à pesquisa. Como no caso PCN Adaptações Curriculares:

Nesse momento, a tese defendida é provocativa: tal como regulamentada pelo Estado, a inclusão do anormal passa a operar como um princípio tático de fazer diluir – e deixar morrer (também simbolicamente) – o anormal. Na forma estratégica encontrada pelo Estado moderno para pensar a inclusão, e por conta do princípio centrado no biopoder que a regula, a inclusão deve ser feita a qualquer custo. Por isso não soa estranho que os PCN Adaptações Curriculares admita isto sem constrangimento:

Embora muitos educadores possam interpretar essas medidas como “abrir mão” da qualidade de ensino ou empobrecer as expectativas educacionais, essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas possíveis para os alunos que apresentam necessidades especiais como forma de evitar sua exclusão. (BRASIL, 1999, p. 38).

Um outro aspecto das atuais políticas é que elas parecem reduzir a eficácia da inclusão, ora à necessidade de implantação de medidas técnicas (didáticas especiais para os diferentes ou aquisição de equipamentos adaptados), ora a uma questão de capacitação permanente do professor: como se ele, o professor, estivesse fadado a ocupar um lugar tão *especial* quanto o de seus *alunos especiais* — o lugar da permanente ignorância ou incapacidade. Desse modo, o fracasso da inclusão passa a ser posto sobre os ombros ou dos professores “incapazes” ou dos estudantes e suas “deficiências”, ou sobre ambos. Para eles se voltam tanto os cursos de formação continuada (para os professores) como as salas de aceleração de aprendizagem (para os alunos). Cria-se, com essa estratégia, o sentimento de culpa e fracasso que, infelizmente, muitos professores tomam como seus. (SOUZA, 2006, p. 277 e 278).

No meu caso, alguns professores fechavam os olhos às dificuldades dos alunos e ao invés de assumirem seu papel de mestre, se mostravam preconceituosos e preferindo que esses alunos buscassem profissional extra-classe para dar reforço e explicar aquilo que ele lhe negou.

Por exemplo, um professor meu de Organização de Empresas, só escrevia na lousa sobre estatística e cronogramas que eram gráficos, o tempo todo ele falava, falava, não tinha livro, apostila, nada para estudar e eu não entendia nada do que ele falava eu tentava e estudava muito mas, infelizmente, fui reprovada. Ele ficava quase sempre invariavelmente de frente para a lousa escrevendo seus gráficos. Eu tive que fazer novamente a matrícula para o primeiro colegial. No ano seguinte, ao iniciarem as aulas, da disciplina de Organização de Empresas, vi que o mesmo professor entrou na sala de aula. Pensei esperançosa: “eu aprendi um pouco, será que vou aprender melhor com ele este ano?”. Mas que nada, eu fiquei de recuperação da mesma disciplina, tentei estudar mais e decorar, mas fiquei para DP. Resolvi, então, conversar com o meu Diretor, João Paulo de Oliveira Neto sem interprete de Língua de Sinais. Pedi para o diretor, por favor, para trocar o professor de Organização de Empresas, pois não entendia nada do que ele ensinava e falava. O diretor não disse nada, fui para casa. As aulas de Organização de Empresas eram aos sábados, e lá estava eu no sábado seguinte, quando o professor entrou na sala de aula e vi que era outro professor. Fiquei aliviada e muito feliz que o Diretor havia me entendido e, principalmente, “ouvido”, aceito minha solicitação e trocado o professor. O novo professor veio até mim e tentou conversar comigo calmamente, assim como fez com os outros alunos, me explicou que eu teria que ler uma determinada página do livro, procurar as palavras mais importantes e

guardar na memória. O professor deu dez minutos para procurar as palavras e memorizar depois teríamos que escrevê-las na lousa. Ao começar a ler e a memorizar as palavras, que achei mais importante, o professor me chamou primeiro, fui até a lousa tranquilamente e anotei nove palavras que memorizei, mas que eu não sabia o significado, enquanto os outros alunos ouvintes anotaram menos palavras do que eu. O professor me animou, pois as palavras que eu memorizei, além de estarem corretas eram aquelas que também ele também julgava mais importante para a compreensão do texto. No final do ano a minha nota foi a mais alta e passei para o segundo colegial. Formei-me no segundo grau sem nenhum outro problema sério.

Numa época em que a abordagem educacional era baseada em uma concepção médica, e na qual os professores acreditavam que o português oral era a língua para o surdo aprender a escrever, ou seja, deveria ser sua primeira língua, como para os ouvintes, pude perceber que havia “mestres” e outros que ali estavam só para receber o salário no final do mês. Alguns se preocupavam em me incluir, pois eu de fato não entendia o significado das palavras e precisava que fossem explicadas, enquanto que outros fingiam que ensinavam.

Observo que o professor, frente ao estudante surdo, não se pergunta como deveria fazer para transmitir-lhes os significados de cada palavra e nem se angustia eticamente: deixa que o próprio aluno entenda o que quiser. Neste caso, não se preocupa se o aluno surdo entendeu ou não. Além disto, as faculdades que, formam professores não preparam o educador para alfabetizar e ensinar em contexto bilíngüe. Não podem ajudar os estudantes, pois não aprenderam nada sobre didática e metodologia de ensino da escrita em contexto bilíngüe: só em português.

No final da aula, o professor ouvinte e despreparado tranquiliza em sua consciência, justificando a falta de tempo para ensinar o aluno... e a sua não responsabilidade pela surdez do aluno.

A maior parte dos professores ainda acha que repetir palavras e escrevê-las incansavelmente, decorando seus significados, é o “caminho” mais adequado ao surdo. Esta prática se dá desde os tempos de Vigotski (1984), mas o pesquisador russo percebeu o erro na insistência da memória e da repetição da palavra com seus

significados. Isto porque uma palavra não se refere a um objeto e um conceito não pode ser decorado, mas deve ser entendido! Cada palavra é um conceito. Em relação ao ensino da escrita para surdos, Vigotski comenta:

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Algo similar tem acontecido com o ensino de linguagem falada para surdos-mudos. A atenção, tem se concentrado na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás destas técnicas de pronúncia, a linguagem falada, e o resultado é a produção de uma fala morta. (VIGOTSKI, 1984, p. 119).

A relação da fala com os sinais e a escrita são inseparáveis, diante do significado da fala dentro de um contexto da Língua de Sinais que retém a informação visual, faz a interpretação dos gestos e transforma em escrita. Daí porque minha escrita se funde com a LIBRAS e não é igual em estrutura à escrita do português de um aluno falante também do português. Para entender o que e como escrevo, leitor teria que ler meu trabalho considerando que meu português escrito reflete a forma que sinalizo.

A compreensão da linguagem escrita é efetuada, primeiramente através da linguagem falada [PARA QUEM É OUVINTE]; no entanto, gradualmente a linguagem falada desaparece como elo intermediário (idem, p.131).

No caso do estudante surdo que sinaliza, posso derivar a partir de Vigotski (1984). Parece sua escrita se deriva dos sinais.

Assim como experiência própria, quando eu quero escrever Língua Portuguesa sempre passo primeiro o meu pensamento para minhas mãos e transformo-o em Língua de Sinais. Visualizo mentalmente o que quero escrever, compreendo o sentido e entendo como deve ser escrito. O resultado é escrita de em português que se mescla com a LIBRAS.

Desta forma a Língua de Sinais serve de apoio para o surdo para elabora a escrita.

Quando saí do colégio técnico, tentei fazer vestibular na FMU para estudar Direito, mas fui reprovada. O fato de não ter intérprete, e de eu já estar magoada com a discriminação de professores, de alguns alunos, da sociedade em geral ao longo do meu

caminho, fez com que eu desistisse de fazer faculdade. Já estava cansada de lutar e não ser atendida, as pessoas pensavam que eu falava bem, mas eu percebia que eu era tratada com discriminação, as pessoas não se aproximavam de mim para fazer amizade, só se precisava dar um recado, me fazer um pedido ou me dar uma ordem.

A COPADIS e meu ingresso nos Estudos Surdos

Para mim é mais simples guardar as siglas e seus significados do que a expressão inteira. A COPADIS não existe mais e não há histórico dela registrado na internet. O objetivo principal era aglutinar surdos e ouvintes que pudessem se enlaçar politicamente no processo político de reconhecimento da Libras – ação militante que se apoiava nos trabalhos da lingüística que apontavam o estatuto lingüístico da Libras e, conseqüentemente, dos direitos lingüísticos dos surdos brasileiros.

A COPADIS fechou dois anos mais tarde, em 1993, em decorrência do fato de os surdos não conseguirem chegar a um consenso sobre as melhores estratégias de se assumir a diferença lingüística em relação aos ouvintes e de se relacionarem com um mundo falante e ouvinte - natureza de modalidade lingüística predominante no mundo.

Alguns surdos postulavam a idéia de que a pessoa surda necessitava politicamente fazer valer esta diferença e pleitear direitos lingüísticos com base nela, ultrapassando o pragmatismo que é conhecer uma língua. Por exemplo, como é o caso de Quebec no Canadá, mesmo com os movimentos separatistas que lá ocorrem, os falantes de francês têm direitos à escolaridade e ao exercício da cidadania em francês. Idem os falantes de inglês. Esses surdos desejavam uma escola bilíngüe e bicultural.

De fato, toda língua faz germinar produções culturais, como é o caso da Literatura Surda, aspecto este que não pode ser negligenciado – o da consideração da relação entre língua e as distintas visões de mundo que tece o que chamamos de “cultura” (Padden e Humphries, 1988).

Há autores que vinculam *língua* e *cultura*, como é o caso de Padden e Humphries (1988). No caso dos surdos, as *comunidades surdas* que se valem da Libras, anseiam por uma escola bilíngüe onde o currículo seja oferecido em sua língua, como

um aspecto necessário, e onde a história dos surdos, com esta língua, faça parte como uma memória cuja importância político-identitária não seja esquecida.

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que vive num determinado local, partilha objetivos do seus membros, e que por diversos meios trabalha no sentido de alcançar estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apóiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar. (Padden e Humphries, p. 30, 2000).

[...] uma cultura é um conjunto de comportamentos apreendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições; uma comunidade é um sistema social geral, no qual um grupo de pessoas vivem juntas, compartilham metas comuns e partilham certas responsabilidades umas com as outras. (idem, p. 31).

Segundo uma convenção proposta por James Woodward (1972), nós utilizamos a expressão em minúscula *surdo* quando nos referimos à convenção audiológica de não ouvir e a letra maiúscula Surdo quando nos referimos a um grupo particular de pessoas surdas que dividem uma linguagem [...] e uma cultura. (Padden e Humphries, 1988, p. 2).

Apesar das palavras *surdo* (com “s” minúsculo) e Surdo (com “s” maiúsculo) – em trabalhos afetados pela língua inglesa serem diferenciadas, nesta dissertação usarei o termo “surdo” para não criar ou ampliar a idéia de que os surdos só possuem uma diferença com os ouvintes: a língua. Os surdos, além disto, guardam diferenças importantes entre si no que se refere: a cor de pele, gênero, o modo de viver a sexualidade, nível sócio-econômico etc. Os surdos não são iguais entre si, cada um é um sujeito único.

Além disso, convivendo com seus iguais e com ouvintes, os surdos criam e recriam suas culturas – locais ou regionais e não universais – e se deixam afetar pelas culturas ouvintes; assim, como seria absurdo apostar na existência de uma única e fixa identidade surda, assim também é acreditar na pureza de uma língua. Da mesma forma não se pode afirmar que há apenas um português é nem uma cultura brasileira única.

A defesa da tese sobre a condição bilíngüe dos surdos foi decorrente da pesquisa e publicação do livro *Sign Language Structure* de William Stokoe em 1960, nos Estados Unidos, que atribuiu estatuto lingüístico à Língua de Sinais Americana e comprovou ser esta uma língua como outra qualquer.

A descoberta de Stokoe inspirou, e inspira, pesquisas e vários trabalhos em lingüística que, em geral, apóiam-se na teoria gerativa. A meu ver, Stokoe reforça a tese inatista de uma competência lingüística inata, que pode se expressar em qualquer modalidade (auditiva, visual etc). A abordagem inatista, legitimando as pesquisas em sinais, baseada em Chomsky, tem sentido: foi este pesquisador que, desde mesmo a década de 60, incentivou trabalhos na área de lingüística dos sinais.

No Brasil, as pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais tiveram início com a doutora Lucinda Ferreira Brito, do Departamento de Lingüística da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mais recentemente, a partir do final da década de 90, ainda no século passado, temos os estudos em sintaxe sob uma perspectiva gerativa. Os trabalhos de Quadros são exemplos meridianos. (QUADROS e KARNOPP, 2004).

Na COPADIS, outros surdos defendiam a tese da importância de se manter a vinculação com a área clínica, ou seja, a importância da reabilitação, uso de próteses, fonoaudiologia e outros processos de normatização a fim de se parecerem mais com os ouvintes. Esta posição era devido a uma forte alienação destes surdos aos discursos clínicos e da complementariedade discursiva que havia, e ainda há, entre Pedagogia e Clínica no caso dos estudantes que fogem à regra ou norma clínica.

Skliar (1997) denominou ao efeito das práticas e discursos sobre os surdos por ouvintes de “ouvintismo” – ou seja, um conjunto de saberes sobre o surdo, a partir de olhares de distintas disciplinas, como a abordagem médica e da educação especial, - que acabam por legitimar práticas corretivas e pedagógicas dirigidas ao alunado surdo. Alguns efeitos destes saberes: a medicalização da educação dos surdos; a indução de disputas entre os próprios surdos conforme estejam mais ou menos alienados nestes saberes, com a conseqüente fragmentação do movimento político dos surdos e a exclusão daqueles cujas demandas não são escutadas, isto é, a dos surdos sinalizadores. Os surdos usuários de Língua de Sinais desejam que a diferença não seja uma instigante arena de produção de verdades para a academia, mas que resultem de ações práticas de acolhimento à diferença.

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais. E significa também opor e dar prioridade

ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicando que é mais importante esperar a cura medicinal – encarnada atualmente nos implantes cocleares – que compensar o déficit de atenção através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes. [p 111]

[...] O problema é que essa psicologia não existiu e nem acreditamos que possa existir. Pelo contrário, é frequente encontrar nos textos de psicologia da surdez, um aval à perspectiva clínico-terapêutico [...]. (SKLIAR, 1997, p 115).

Finalmente, outros surdos da COPADIS defendiam a tese da comunicação total, como sua proponente brasileira, profa. Marta Ciccone (1996). Para esta autora,

Sabe-se hoje que a surdez, mais que uma *patologia*, é uma *síndrome*. Médicos, assistentes sociais, professores, psicólogos, fonoaudiólogos são alguns dos profissionais que, junto à família, trabalham integradamente, no atendimento especializado. (CICCONE, p.18, grifos da profa Ciccone nas palavras: “patologia” e “síndrome”).

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria, realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal. (grifo meu: a Comunicação Total - CT - mantém discurso de medicalização da surdez, o que se observa com o uso de termos médicos mesclado ao objetivo principal da C.T: desenvolver uma metodologia para a educação da pessoa surda.) (p.6).

[...] excluir definitivamente de seu significado a sua marca maior, de filosofia educacional, só serviria para afastar o interessado de um real conhecimento desta proposta alternativa. (p.6)

Na realidade, e antes de mais nada, a Comunicação Total, por sua substância mesma, implica em uma maneira própria de se entender o surdo e, a partir daí, pensar-se na organização de uma metodologia de trabalho, que vise programas para o seu atendimento [o da pessoa surda] e seu processo educacional. (6 – 7).

Como se observa, a CT (Comunicação Total) pode ser considerada uma modalidade menos fundamentalista que o oralismo: isto porque permite, e incentiva, o uso de sinais da LIBRAS, mas com uma meta pragmática: permitia ao estudante se integrar em um contexto escolar onde a maioria é ouvinte. A estratégia era similar a dos jesuítas: ensinar em LIBRAS como um recurso para a alfabetização em português.

Meus primeiros contatos com pesquisadores na área da surdez

Em 1990, soube que na *Associação de Pós-graduação em Linguística* (ANPOLL) havia um Grupo de Trabalho (GT) chamado *Linguagem e Surdez*, coordenado pela pesquisadora Dra Lucinda Ferreira de Brito (atualmente sem o sobrenome Brito). Interessei-me e comecei a participar dos trabalhos deste GT.

A lingüista Dra. Lucinda Ferreira Brito, brasileira, havia acompanhado de perto os efeitos produzidos, na lingüística e na organização política dos surdos, a tese de Stokoe nos USA, (1960). Neste encontro conheci, também, um pesquisador francês, Remi Langevin, que, durante o evento, ministrou um curso sobre os aspectos gramaticais das línguas de sinais, tais como: os pares mínimos (configuração de mãos, direção da palma da mão, ponto de articulação e movimento das mãos), as regras de restrição sintática para formulação de sentenças gramaticais, as diferenças destes elementos em relação às línguas orais, entre outros temas.

Em 1994, Remi publica com a Dra Lucinda Ferreira, o texto *The sublexical structure of a Sign Language*.

(Cf.http://archive.numdam.org/ARCHIVE/MSH/MSH_1994_125_/MSH_1994_125_17_0/MSH_1994_125_17_0.pdf).

Ambos – Ferreira Brito e Langevin - continuaram trabalhando juntos até o final da década de 1990.

No *V Encontro Nacional da ANPOLL*, que ocorreu em Recife, em julho de 1990, a profa Lucinda explicou como entendia que deveria ser a educação dos surdos. Para ela, dada as singularidades lingüísticas dos surdos, o canal visuomotor era o mais receptivo para que a competência lingüística dos surdos se desenvolvesse de forma similar a de crianças ouvintes sem impedimentos de outra natureza. Um dado que apresentou na época foi que, a despeito da proibição dos sinais nas escolas, em especial desde o Congresso de Milão em 1880, os surdos em comunidades, como fruto do trabalho sobre a linguagem, haviam elaborado sistemas lingüísticos complexos em seus países – as línguas de sinais. (FERREIRA BRITO, 1993).

Portanto, decorrente de tal premissa, a profa Lucinda Ferreira defendia no Brasil, quase de forma uníssona à época, o ensino bilíngue para surdos, a necessidade de formação de educadores e criticava à Comunicação Total.

Acredito que apesar das críticas à CT, para mim, esta havia aberto um espaço para os sinais serem permitidos na escola – tanto os educadores como os estudantes eram incentivados a se comunicarem de todas as formas – pela fala, escrita e gestos, através de facilitadores como as próteses auditivas e pela LIBRAS (CICCONE, 1996).

Sai do encontro da ANPOLL com sentimentos dúbios, feliz pelos conhecimentos que adquiri sobre minha própria língua (LIBRAS) e triste pelo tempo que perdi até aquela idade: quase 20 anos!! Dei-me conta de que havia duas línguas distintas – português e Libras – que eram diferentes e que o bilingüismo era a melhor opção para a educação de surdos, pois se misturassem as duas línguas na mesma hora e tempo de ensino isto poderia causar mais confusão na cabeça dos surdos. Pensei comigo:

“Poxa vida eu perdi tempo da minha vida. Fiquei muitos anos estudando, até quase 20 anos, sem haver compreensão, por mim, do que eu estudava. Não fez sentido. Foram muitos anos passados. Até aquele congresso eu pensava que os sinais eram para conversa e bate papos informais com outros surdos, nem imaginava que poderia ser uma língua de ensino, ou que era mesmo uma língua. Quando aprendi que a Libras tinha gramática própria, que era uma língua, e como tal, rica de possibilidades e que servia bem para o ensino, eu aderi ao “bilingüismo”. Inevitável que lembrasse os meus anos de escola, quando não conseguia entender as palavras uma vez que era usado o português oral, o qual eu deveria compreender por meio de leitura labial. Foi necessário um enorme esforço para aprender como apreender o que eu via nos lábios dos professores. Mas não aprendi quase nada. Nada tinha sentido para mim, nada. Fiquei furiosa! Eu tinha me esforçado tanto para aprender a ler lábios e... para quê?”.

Só algum tempo depois, não me lembro quanto, entendi que a Libras não podia ser um “instrumento de facilitação do ensino”, mas ser a língua que permitisse o enlace entre professor e estudante. Não há possibilidade de uma educação sem se tornar um acontecimento transformador dos sujeitos implicados; e isto não é possível se não se compartilha a ilusão de que há uma língua que os fazem falar/sinalizar, e uma outra ilusão, a de que serão entendidos através dela. Se há uma certa ilusão de que a língua é um mero instrumento de comunicação, para o sujeito ela é constitutiva da possibilidade de se fazer humano. Segundo Lanjoquière (2000),

Educar é transmitir marcas simbólicas ou significantes que possibilitem à criança o usufruto de um lugar a partir do qual o desejo [de aprender/ensinar] seja possível. (p.114).

Para que uma educação venha, a *posteriori*, revelar-se possível, a despeito da impossibilidade d’A Educação, é *a priori* devido que o adulto em posição de

mestre *ensine* - ou seja, mostre signos – ao ponto que *denega*²⁷ a própria demanda educativa. Justamente, é a operação inconsciente de *denegação* da demanda que faz, dos *signos* mostrados, *significantes* do desejo. (p.114).

De fato, o uso da palavra revela-se um paradoxo. O seu uso faz dela uma outra palavra, seja porque o emissor fala de um outro lugar, isto é, responde de onde não era esperado, invertendo *a demanda do Outro*, seja porque quem escuta a considera signo de *uma outra* coisa. Em suma, quando uma palavra se revela outra, entre a primeira e a segunda abre-se uma fenda que possibilita, precisamente, a realização *do desejo* sempre insatisfeito. (p.113).

[...] por exemplo, os pais sempre esperam que as duas primeiras palavras de seu filho sejam “papai” e “mamãe”, porém, eles sempre festejam – graças ao jogo de cintura psíquico de poder escutar *uma outra coisa*, [...] -, a pronúncia de qualquer uma outra que, como sabemos, sempre é, não importa qual, menos as duas palavras esperadas. (p.113).

Para Lanjoquière (2000), há uma diferença entre “mestres” (a palavra “mestres” pode ser entendida, aqui, como “educadores” – leigos, profissionais, familiares ou não -) e “adestradores de seres humanos”.

Para a psicanálise aqueles que educam, sempre partem do pressuposto de que o aprendiz tem algo a lhe dizer, pode lhe entender e reagir a sua escuta. Assim, a mãe de um bebê precisa ter uma espécie de comportamento alucinatório quando fala para um bebê e tem a ilusão de que ela sabe o que ele sente ou quer dizer para ela. Essa ilusão de onisciência materna – a de pensar saber o que outro sente ou deseja dizer – é necessária para que a criança se adentre, pela língua da mãe, ao universo simbólico de sua comunidade. Dito de outro modo, os pais sempre acham que seus filhos os entendem e têm alguma coisa a lhes dizer.

Assim, a melodia do choro logo passa a ser interpretada por eles como: “choro de manha”, “choro de fome”, “choro de sono”, “choro de dor” etc. Para o bebê, nenhuma dessas alternativas pode ser verdadeira; ele pode simplesmente estar chorando por um momentâneo desconforto de estar em um mundo onde tudo muda muito rápido (os sons, os cheiros, os movimentos das pessoas em torno dele, a temperatura etc) em

²⁷ Denegação: “Termo proposto por Sigmund Freud para caracterizar um mecanismo de defesa através do qual o sujeito exprime negativamente um desejo ou uma idéia cuja presença ou existência ele recalca. No Brasil também se usam ‘negação’ e ‘negativa’” (ROUDINESCO e PLON, 1997, p.145). Um exemplo típico: uma pessoa faz um sonho e o relata ao analista. Trata-se de um episódio em que o paciente sonha que está sendo perseguido por uma ave de rapina, que lhe que lhe bica o coração. Após o relato, sem que o analista faça qualquer pergunta, antes mesmo de ele poder ter alguma reação, o analisando diz: “não venha me dizer que esta ave é a minha mãe!”. Há aí uma negativa que revela o recalque – o medo de castração materna. No caso da Educação, denegar a demanda educativa é necessário para que o educador não permita que o programa curricular e a idéia de excelência do que seja um bom professor lhe roube o desejo de ensinar-aprender com o estudante.

relação aquele mundo protegido em sua vida uterina. Todavia, os pais precisam acreditar que o bebê lhes enuncia algo com o choro – “choro” passa a ser uma marca significativa de uma demanda do bebê suposto saber pelos pais – em relação à qual mobilizam seu desejo, nunca alcançado, de preencher a demanda da criança amada, de vir ao encontro do bebê e lhe cativar, no embalo de sua língua, no meio familiar em que fará parte.

Por outro lado, os “adestradores” de seres humanos apostam, arrogantemente, que são eles que sabem o que é o melhor para o outro, eles são aqueles que acham que devem decidir o que ensinar ao sujeito, tirá-lo da selvageria do estado “natural” (biológico) de *homo sapiens sapiens* e fazê-los ingressar no mundo da cultura. De qualquer modo, os educadores adestradores já sabem, *a priori*, o que é melhor para o educando, para a sua saúde, para a sua felicidade, para a sua vida... são eles... eles e eles que decidem, os rituais de boas maneiras, a melhor religião, o melhor currículo e tipo de escola: sejam familiares ou *experts* são sempre “eles”, os adultos, que tudo já sabem. Em resumo, alguém sempre decidiu *apriori* o que ser feito sem consultar, sem vir ao encontro de enunciado pelos sujeitos, sem escutar àqueles para os quais suas ações se voltariam. Os educadores adestradores treinam. Disciplinam, normatizam e incentivam à repetição do mesmo. As técnicas de disciplinamento ocorrem nas instituições disciplinares, das quais a escola é apenas uma representante. Segundo Foucault (1987).

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento; as divisões tênues e analíticas por elas realizadas formaram, em torno dos homens, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. Nessas máquinas de observar, como subdividir os olhares, como estabelecer entre eles escalas, comunicações? Como fazer para que, de sua multiplicidade calculada, resulte um poder homogêneo e contínuo?

O aparelho disciplinar perfeito capacitaria a um único olhar tudo ver permanentemente. [...], uma alta construção devia acumular as funções administrativas de direção, policiais de vigilância, econômicas de controle e de verificação, religiosas de encorajamento à obediência e ao trabalho; de lá viriam todas as ordens, lá seriam registradas todas as atividades, [...]. (p. 156).

Minha inserção no mundo do trabalho

Comecei trabalhar quando eu tinha 18 anos e o ano era 1998. Meu pai pagava um seguro de vida para mim para que quando eles morressem, eu tivesse amparo financeiro e uma vida boa, o valor era alto.

Falei para meu pai que não queria receber seguro da vida, meu pai não queria deixar de pagar o seguro. Queria poder arcar com meu próprio futuro, independente de meus pais, sem necessitar deles financeiramente quando fossem vivos.

Resolvi procurar trabalho e consegui rápido, fiz teste de datilografia, comecei trabalhar como digitadora, tinha muita força de vontade para aprender e gostava de digitar no computador. Apesar de meu pai não querer cancelar o seguro que pagava em meu benefício, ao ver a rapidez com que arrumei emprego, ficou calado e cancelou o seguro, sempre fui uma pessoa muito independente.

Trabalhei como digitadora no Processamento de Dados do Banco Real por sete anos. A chefe Valquiria sempre me pedia para eu ensinar os outros surdos porque eu me comunicava muito bem com eles em língua de sinais, minha velocidade na digitação era melhor do que outros funcionários ouvintes porque eu não conversava, me concentrava e era bem rápida.

Nosso trabalho era composto por três equipes, uma de digitadores, outra de correção da digitação e os encarregados de distribuir os papéis contábeis aos funcionários. A chefe, Valquíria, dizia que nós surdos tínhamos que só digitar e corrigir, que o deficiente físico não podia ficar encarregado de distribuir os papéis contábeis para os funcionários, por causa de sua dificuldade de andar e que os surdos não tinham capacidade de distribuir por causa da comunicação. Eu e o Carlos, outro surdo que trabalhava comigo, não concordamos com ela de não poder distribuir os papéis, resolvi conversar com a chefe do setor e perguntei porque os surdos não podiam trabalhar distribuindo os papéis contábeis. Expliquei que os surdos têm a mesma capacidade do ouvinte, que andam e que sua percepção visual é até melhor. A chefe do setor me escutou, mas ficou andando em zigue zague e nada respondeu.

Fiquei chateada e meu amigo surdo, Carlos, ficou com medo de ser mandado embora e parou de questionar. Eu não tive medo de nada e insisti pois ela precisava saber que tínhamos capacidade de trabalhar como distribuidores e não somente para digitar.

Perguntei a opinião dos funcionários ouvintes sobre o assunto, expliquei para eles que eu tinha capacidade e que gostaria muito de distribuir os papéis contábeis. Os funcionários ouvintes concordaram comigo e disseram que nós poderíamos entregar sem problema. Mais tarde, a chefe apareceu na sala de informática, levantei e fui atrás dela, chamei-a por várias vezes e lhe perguntei: “porque não posso distribuir?”

Ela continuou enrolando para responder e foi andando pela sala de digitadores e eu, atrás dela, então os funcionários ouvintes falaram para ela que os surdos poderiam sim, que tinham capacidade, porque eles iriam visualizar rapidamente a mão levantada solicitando a entrega de novo papel

A chefe ficou calada, sem resposta, depois chamou eu e outro surdo para conversar e dizer que passaríamos então a entregar os papéis contábeis. Ficamos super felizes e trabalhamos muito bem, tivemos um ótimo e rápido desempenho, a chefe observou nosso trabalho e solicitou mais uma experiência na qual fomos aprovados. Quando terminamos a entrega perguntei-lhe porque não confiava na nossa capacidade, porque precisou ter uma prova prática de que éramos capazes para só então acreditar? Disse a ela que quando tivesse alguma dúvida com relação a qualquer coisa, perguntasse para mim.

Via todas as oportunidades como uma escola de vida, mas me parecia que era difícil romper com o preconceito que já inscrevia o sujeito – eu mesma – em um espaço menor onde circularmente me confinava a ser menor. Resistia.

Quando ia fazer 18 anos, no ano de 1988, meu pai perguntou a mim e aos meus irmãos o que queríamos ganhar de presente. Nesse período conheci um grupo de surdos, mais velhos do que eu, que iam viajar durante um mês para os Estados Unidos, para conhecer Washington, Nova York, Orlando e Miami. Fiquei muito interessada em ir junto com eles e pedi a meus pais. Eles concordaram, o que me deixou muito feliz. Mais uma vez, uma rota se abria pelos meus pais.

Estava tudo certo para a viagem, mas o problema é que faltavam dois meses para completar um ano de trabalho no Banco Real e ter direito a um mês de férias. Então, conversei com a minha chefe, Valquíria. Ela entendeu e fez o pedido de antecipação de

férias aos nossos superiores e eles aprovaram. Assim, comecei os preparativos para a viagem.

Pensei que ia passear, conhecer muitos museus e me divertir muito, mas, para minha grande surpresa, ao chegar em Washington, conheci a *Universidade Gallaudet*, na qual os surdos faziam graduação, pós-graduação, PHD e Pós-Doutorado. Não sabia da existência de um *campus* universitário onde o reitor fosse surdo e, no qual, todos os professores deveriam dar aulas se valendo da *Língua Americana de Sinais* (ASL). Fiquei muito feliz com esta descoberta. Como se não bastasse era uma escola mantida pelo governo federal. Os estrangeiros pagavam para estudar lá.

Coincidentemente estava acontecendo um Congresso Internacional de Surdos, onde pude conhecer surdos de diversos países e participar de todos os eventos. O que me impressionou muito foi um Festival onde foram apresentados teatros de surdos. O espaço do teatro era todo construído em madeira, inclusive as arquibancadas. Ao final da primeira apresentação, a platéia de surdos bateu palmas erguendo e balançando as mãos e bateu fortemente o pé no chão, o que fez com que eu sentisse uma forte vibração por todo o meu corpo. Nossa! Fiquei muito emocionada e impressionada, me arrepiei toda, nunca havia sentido isso dentro de mim.

Tive oportunidade de conhecer vários departamentos da Universidade. Em um deles fui apresentada a equipamentos de tecnologia criados para a acessibilidade de pessoas surdas como o telefone para surdos (TDD), relógios com despertador vibratório, babá eletrônica etc, que para os surdos dos EUA não eram novidades, mas para mim eram avanços com os quais ainda nem havia sonhado. Encantada, comprei todos os equipamentos para trazer para São Paulo e meus amigos também! Quando chegamos aqui pudemos nos comunicar por meio do telefone para surdos e mostrar as novidades para todos os outros surdos.

O Brasil, em comparação com os EUA e os países da Europa, é muito atrasado na tecnologia para a acessibilidade do surdo, apenas a partir do ano 2000 com a Lei 10.098 de 19 de dezembro que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência, ou com mobilidade reduzida, e determina a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização é que

se inicia o respeito à necessidade de adaptação de equipamentos tecnológicos para surdos. Antes de se tornar lei já muitos surdos, que viajavam para o exterior, traziam as novidades tecnológicas e assim, começou a ser divulgada e logo fabricada no Brasil porém, para importar as peças era um custo muito alto e o equipamento acabava saindo muito caro para o surdo.

Atualmente temos todos os equipamentos sendo fabricados por algumas empresas e já são acessíveis a maioria dos surdos não é tão raro se ter um telefone para surdos onde eles circulam, mas ainda não existe nas unidades de ensino da UNICAMP.

Após minha experiência nos EUA, minha vivência nas escolas especiais, incluída que fui nas escolas regulares e no mercado de trabalho, achei que estava na hora de fazer alguma coisa para melhorar a vida de outros surdos. Queria tentar fazer algo para que eles não fossem magoados e subestimados como eu havia sido tantas vezes; e, assim, resolvi me candidatar à presidência da Associação de Surdos de SP. Estava com 22 anos de idade e fui eleita em 1992 para uma gestão de dois anos. Porém, fui reeleita para o próximo período, permanecendo até 1996 como presidente.

Meu objetivo durante os quatro anos em que estive como presidente da ASSP foi lutar por uma melhor educação de surdos, promover cursos de Libras, treinamentos, campeonatos desportivos, viagens para competições e para conhecerem outras associações de surdos no Brasil. Promovi, também, amistosos entre surdos e ouvintes, provando que os dois mundos podem conviver em harmonia. Para realizar mais coisas, precisava de apoio financeiro e os políticos mascarados, prometiam que ajudariam, eram eleitos, com a ajuda de nossos votos, mas depois esqueciam de suas promessas.

No ano de 1998 resolvi fazer faculdade e entrei na Faculdade de Pedagogia da Universidade de São Judas Tadeu, minha intenção era fazer a habilitação de EDAC (Educação dos Deficientes da Áudio-Comunicação), nome dado para a habilitação que formava professores para atuarem na escola de surdos. Estudei lá por seis meses, foi muito difícil, pois não tinha intérprete e os professores usavam microfone para que os 80 alunos pudessem ouvir, o que impedia que eu fizesse leitura labial. Se alunos

ouvintes achavam muito difícil, imagina eu! Quase todos colavam muito durante as provas.

Nessa época meu filho ouvinte de 9 meses de idade estava morando com minha família em Indaiatuba, interior de São Paulo para que eu pudesse trabalhar e estudar, mas sentia muita falta dele e ele de mim. Resolvi mudar para perto dele. Consegui transferência da faculdade de Pedagogia da São Paulo para o Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio – CEUNSP. Lá também não tinha intérprete e tinha que me esforçar muito para entender algo por meio de leitura labial. Logo fiz amizade com uma colega chamada Lígia que se mostrou interessada em aprender Língua de Sinais para interpretar as disciplinas para mim na sala de aula, mas ela, sendo aluna como eu, não poderia ao mesmo tempo ser intérprete ou estaria se prejudicando. Assim, ensinei alguns sinais contextualizados para Lígia e ela me passava os conceitos dados em aula.

Lembro-me bem de uma professora, Silvia Albuquerque, que ministrava as disciplinas de Psicologia Geral I e II, pois amei sua matéria, ela primeiramente escrevia na lousa toda, esperava os alunos copiarem e depois explicava tudo com detalhes. Em determinado momento da aula os alunos começaram a falar e fazer bagunça, a professora Silvia Albuquerque pedia para pararem, mas não adiantava. Um dia, levantei minha mão e a professora pediu silêncio para a turma e respeito para que Regiane pudesse colocar suas dúvidas. Fez-se um silêncio geral e então pude colocar minhas dúvidas, as quais foram respondidas integralmente pela professora. As dúvidas se referiam aos significados de conceitos de psicologia escritos na lousa, foi tão bem explicado que nunca mais esqueci.

Os professores não estão preparados, via de regra, para atuarem com pessoas surdas e essa é uma regra, embora haja exceções. Para que não seja exceção, é urgente que o governo possa melhorar os cursos de formação de professores. Pela minha vivência percebo que não há preocupação em se preparar um educador para lidar com alunos diferentes e deficientes, a pedagogia parece atender à apenas um tipo de cidadão, aquele chamado “normal”. Um padrão de normalidade estabelecido que na realidade não existe pois, como já mencionei, todos somos diferentes, todos somos únicos e a formação para educadores tem que contemplar essas diferenças. O mestre deve ser formado para conhecer as especificidades da surdez.

Este conhecimento não deve circular apenas nas faculdades de educação e fonoaudiologia, deve estar em todos os cursos de graduação para que todos possam ter a oportunidade de conhecer e respeitar as diferenças.



MINHAS MÃOS ABRINDO BRILHANTES DE LINGUA DE SINAIS
PARA VOCÊS COMO AMOR!

Giovanni – meu filho ouvinte

Casei-me no ano de 1995 com meu namorado surdo que não usava fala para se comunicar, não usava a escrita da língua portuguesa, apenas Língua de Sinais. No dia 21 de junho de 1996, em São Paulo, na Maternidade Santa Joana, meu primeiro filho

nasceu. Minha família estava toda no quarto vendo meu filho Giovanni quando, de repente, a bateria da filmadora caiu no chão e fez barulho, percebi que meu filho se assustou. Meu irmão logo afirmou que Giovanni era ouvinte, e percebi que todos da minha família ficaram muito felizes com a novidade. Percebi que minha família tinha medo de que Giovanni fosse surdo - isso me entristeceu pois percebi que eles, e não só a sociedade, me discriminavam e achavam que eu era inferior a eles por ser surda.

Ao cuidar de meu filho, na hora do banho e em todos os momentos, “falava” em língua de sinais e também usava minha voz, pois ele, sendo ouvinte, precisava adquirir as duas línguas, a língua dos pais, língua de sinais, e a língua da sua comunidade ouvinte.

Meu filho é ouvinte e respeito as culturas e a língua (português oral e escrito) de sua comunidade social (falante e ouvinte), assim também eu o expus à LIBRAS e às culturas das comunidades surdas brasileiras e foi assim que eu o criei e crio, como uma criança bilíngüe e multicultural.

Um reconhecimento que desconsiderasse essa categoria de necessidades (de bem-estar e de realização pessoal) não poderia dar uma resposta adequada às reivindicações multiculturais. A questão desse modo não é tomar posição “a favor” ou “contra” a maré de individualismo ou de subjetividade, mesmo porque um e outro são características estruturais das sociedades contemporâneas, enraizadas no desenvolvimento da cultura ocidental. Seria melhor, na opinião de Taylor, descobrir como tais dimensões podem resultar numa direção moralmente satisfatória e socialmente justa. [p. 108].

O resultado é que a concepção tradicional da verdade, entendida como a adequação de um julgamento a um objeto perde sua pertinência e pode até entrar em conflito com a “verdade” do indivíduo, que lhe transmite uma impressão diferente do mundo. As verdades “factuais” podem, então, “valer” menos do que as “verdades” subjetivamente apreendidas ou concretamente experimentadas pelo indivíduo. (SEMPRINI, 1997, p.109)

Gianluca – meu filho surdo

Gianluca, meu filho surdo, nasceu no dia 21 de maio de 1999, no mesmo hospital do Giovanni em São Paulo, mas eu morava em Indaiatuba. Quando ele nasceu, minha mãe foi no berçário e ao vê-lo no meio dos outros bebês achou que ele era surdo, até então eu não havia percebido nada. Depois levaram Gianluca para o quarto do hospital e colocaram-no ao lado da minha cama, pertinho da porta. Estava ventando muito naquele dia e a porta, que estava aberta, bateu com muita força e Gianluca

continuou dormindo tranqüilo sem reagir ao forte impacto. Não dei importância ao fato. Minha mãe e irmã perceberam que ele não reagiu ao barulho e minha mãe solicitou ao hospital para fazer exame para ter certeza de que o bebê era surdo, mas não me comunicou ou pediu minha autorização de mãe para fazer o pedido ao médico.

Quando recebi alta do hospital, levei meu bebê para casa, em Indaiatuba. No dia seguinte meu filho mais velho, Giovanni, estava brincando com o primo Iago ao lado do berço de Gianluca, que estava dormindo e, em meio ao barulho que os dois faziam, ele continuava dormindo tranqüilo. Percebi então que ele era surdo e fiquei feliz, pois já tinha um filho ouvinte e agora um filho surdo. Comecei a me comunicar somente em língua de sinais com ele para promover a aquisição desta como sua primeira língua, diferente do que fiz com Giovanni, com quem eu falava e sinalizava, pois é ouvinte e precisava das duas línguas desde o nascimento. Respeitando cada um com sua cultura e língua natural para poderem desenvolver suas identidades.

...relacionar língua(gem) e identidade implica em introduzir a questão da determinação cultural na questão da estrutura. Fica em questão qualquer pensamento que busque determinações essencialistas. Tanto a língua(gem) como a identidade passam a se inserir em culturas diversas, o que leva necessariamente a psicanálise a se interrogar sobre diferentes formas de constituição do inconsciente. Ou seja, a relação entre história e inconsciente. (CHNAIDERMAN, 2006, p. 49).

Na verdade, estava determinada a influenciar o desenvolvimento da identidade surda de Gianluca, talvez um meio inconsciente de reaver a minha história e também de me ver em alguém tão próximo e tão querido.

Mas, sempre tive a preocupação de preparar os meus filhos para respeitar as suas diferenças e aprender com elas.

Aos dois anos de idade Giovanni começou a freqüentar a escola de educação infantil perto da casa de minha mãe, a diretora mandou me chamar e disse que ele aprendia muito mais rápido o alfabeto do que as outras crianças da sala. Expliquei que isso se devia ao fato dele ser bilíngüe desde o nascimento, tendo adquirido a língua de sinais que é de modalidade espaço-visual e língua portuguesa de modalidade oral-aural. A diretora, após minha explicação, e acreditando nessa hipótese, me convidou para dar aula de língua de sinais para todas as crianças da escola. Na formatura da Pré-Escola a diretora pediu que eu ensinasse os sinais da música que seria cantada pelos alunos

formandos, eu concordei. Na festa de formatura, todos os alunos, diretora e professores ouvintes fizeram a música em língua de sinais e foi um sucesso, os pais dos alunos adoraram, foi uma alegria para todos. Tenho esse registro filmado e é uma ótima recordação para meu filho Giovanni.

Quando Giovanni estava com quatro anos, continuava freqüentando a mesma escola e comecei a perceber que seu comportamento havia mudado. Ele estava diferente, triste, quieto, muito estranho, então perguntei se estava acontecendo algo com nossa família e ele disse que não estava acontecendo nada. Passei a acompanhá-lo mais de perto e atentamente. Fui até a escola para saber se havia acontecido algo, e lá me disseram que nada aconteceu de diferente. Voltamos para casa e ele foi assistir desenho na televisão, fui junto e sentei a seu lado. O desenho que estava passando era a história do “Patinho Feio”, ele olhou para mim e entendi na hora o que estava acontecendo com meu filho. Apontei o desenho e perguntei se era isso que estava mexendo com o comportamento dele e ele disse que sim. Perguntei então, se ele estava triste e se sentia como o “Patinho Feio” porque era diferente de mim, do pai e do irmão por sermos surdos e ele ouvinte. Ele respondeu que sim. Então conversei muito com ele, expliquei que desde que ele nasceu foi uma criança muito amada e bem cuidada por mim, que eu o criei como uma criança bilíngüe que tem duas línguas maternas, a oral e a de sinais e que ele não precisava ficar triste, pois ninguém é igual a ninguém. Expliquei que mesmo sendo três surdos somos diferentes um do outro e que ele pertencia aos dois mundos, o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes. Mostrei o filme da formatura da pré-escola de onde ele estudava e lembrei-o de que nós dois havíamos ensinado os ouvintes a fazerem a música em língua de sinais. Falei também sobre a decisão da diretora de querer que todos os alunos aprendessem a língua de sinais, pois notava que ele aprendeu o alfabeto mais rápido que os outros alunos e ela queria que todas as crianças da escola aprendessem língua de sinais para ficar mais inteligentes como ele. Lembrei-o de que o final da história do “Patinho Feio” mostra que ele não era um pato feio, era apenas diferente e, de verdade mais bonito que um pato, pois era um cisne.

Mostrei para ele que eu era surda, mas podia fazer tudo que qualquer pai ouvinte da escola fazia como dirigir, pagar contas, trabalhar, fazer comprar cuidar de meus filhos. Após essa conversa ele voltou ao comportamento normal.

Todavia, eu me perguntei: Quais eram os motivos que fizeram que ele, meu filho, se sentisse diferente em relação a mim e ao irmão? Relendo SOUZA (2003) pude me perturbar com o fato de descobrir o racismo em mim. Até que ponto não consegui mostrar para meu filho que surdez não era um motivo de segregação? A minha adaptação foi com muito custo muito sofrimento, enquanto eu lutava para mostrar a todos que eu era feliz do jeito que eu era, as pessoas me discriminavam e eu sentia muito ódio delas. No começo, eu sentia raiva apenas ouvintes que me ridicularizavam e me “adestraram”, mas depois fui generalizando, generalizando até concluir que “os ouvintes” colonizavam os surdos. E daí, os ouvintes já eram um grupo sem face. Isso é racismo, pois há ouvintes e ouvintes: não são todos iguais! Supor que os ouvintes são os grandes opressões dos surdos é entrar no jogo da destruição, da guerra recíproca. Perde-se a solidariedade, passa-se a suspeitar dos ouvintes, a imaginar que eles só querem explorar os surdos, que os surdos não podem acreditar nos ouvintes. Isto é racismo.

A teoria psicanalítica postulada por Souza explica o nosso comportamento.

Para Freud, em um Mal-Estar na Civilização (1930-1974), todos os seres humanos têm a base para o racismo: o narcisismo o amor pelo semelhante e a agressividade dirigida ao estranho a mim mesma. Para boa parte dos surdos, ser surdo é ser normal. Os ouvintes é que são os diferentes...

No rastro de tais considerações, parece-me que aquilo que *não podemos ouvir ou ver* não é senão, *nesta óptica*, o nosso próprio desejo e/ou o ódio que o outro faz desvelar do Outro em nós. Para parafrasear um grande escritor, o ódio/amor é sempre nosso. Desse modo, o racismo, tal como sombras siamesas, se contorce no inconsciente, entendido pela psicanálise, como nossa própria mensagem esquecida, forma de discurso que denuncia nossa incompletude, que faz retornar o ódio das recusas que sofremos ou a memória dos futuros que interditamos. Formas diversas de felicidade e/ou de *ser humano* que o outro me faz (re)ver. Talvez, e também por isto, os diferentes/anormais nos perturbem tanto e nos seja (quase) impossível compreendê-los. Escutar ou vê-los seria nos permitir ser afetados por eles, o que poderia pôr em cheque toda a estrutura escolar, familiar e de governo que construímos para eles.

O fato de o sujeito se oferecer como suporte de olhar o torna alvo de conhecimento pela alteridade. Isso compreenderia um jogo de possível captura recíproca. Se, de fato, os olhos são um dos sentidos mais importantes de acesso ao exterior, de apreendê-lo, conhecê-lo e, a partir do que aprendemos ser “verdadeiro”, “ético” ou “moral”, também de classificar ou rotular o outro, é igualmente razoável que aquele que se deixa olhar corra os mesmos riscos, ou seja, o de ser (re)conhecido.

O intelecto quer **perceber** tudo o que é verdadeiro a fim de poder, em seguida, apoderar-se de tudo que é belo e bom no inteligível; a potência sensível; a potência sensitiva quer **compreender** todo o sensível a fim de abarcar tudo o que, no sensível, é belo e bom. Daí decorre que mais desejamos ver as coisas ignoradas e nunca vistas do que as coisas conhecidas (...)

Os olhares são as razões pelas quais o objeto (como se ele nos olhasse) se faz presente em nós. (SOUZA, 2003, p.220).

Então, não sei o quanto eu, inconscientemente, não agi com meu filho ouvinte como eu ajo com ouvintes algumas vezes. Adoro meu filho Giovanni, mas também sou movida pelo meu inconsciente e seus desejos...

Quando Gianluca, meu filho surdo, ia fazer 1 aninho, mandei fazer de lembrancinha um cartão com sua foto e escrito de mãos alfabetos (**ANEXO I**) com configurações de mão da língua de sinais, ficou lindo. Fui mostrar para meu pai que ficou olhando sem entender nada e me perguntou o que era aquilo que ele não conseguia entender. Giovanni saiu correndo para pegar um papel, trouxe um alfabeto manual para o avô e começou a ensiná-lo a fazer as letras com a mão. Meu pai ficou calado. Giovanni também ensinava para o irmãozinho desde que este nasceu.

Minha irmã insistiu para que eu colocasse Gianluca na fonoaudióloga, dizia que ele precisa aprender a falar igual a mim e não ficar como o pai dele que não falava nada. Discuti com minha irmã por pensar isso, expliquei que minha cabeça era diferente da dela e da minha mãe e meu pai, disse-lhe que sabia o quanto eu havia sofrido passando boa parte da minha vida tentando ler bocas e oralizar igual aos ouvintes. Isso é passado, disse-lhe e com meu filho faria diferente, ele seria uma pessoa bilíngüe, seguiria outro caminho com ele e para ele.

Meus filhos já dominam cinco línguas, a primeira língua - a de Sinais -, a segunda a língua portuguesa escrita, a oral e estão aprendendo inglês, espanhol e gestuno.

Giovanni respeita a diferença entre o mundo dos surdos e dos ouvintes, circula muito bem pelos dois e não é preconceituoso com nada, todos o adoram.

Desde que meus filhos nasceram eu os filmo para registrar a aquisição da língua de sinais pelos dois e da língua oral de meu filho ouvinte, são muitos anos de história que irei contar em uma outra oportunidade. Penso em escrever um livro sobre a aquisição de língua e sou constantemente instigada por este assunto, Vigotski diz que:

(...) Essa história começa com o aparecimento do gesto como um signo visual para a criança.

O gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança, assim como uma semente contém um futuro carvalho. Como se tem corretamente dito, os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados. (VIGOTSKI, 1998 (b), p. 141 e 142).

Com isto em mente poderia ajudar pais ouvintes que não sabem o que fazer com seus filhos surdos e acabam acreditando na orientação do médico de que basta colocar um aparelho de amplificação de som que o filho se transformará num ouvinte falante, mas esta é uma outra história que irei contar.

No ano de 2003, quando tinha 23 anos de idade, entrei no Pós-Graduação – *Curso de Especialização em Psicanálise e Inteligência Multifocal na Faculdade Brasileira de Recursos Humanos – SP.*

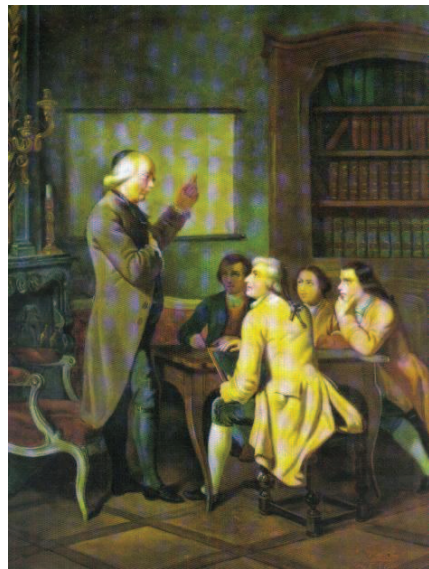
Em 19 dezembro de 2000 foi aprovada a Lei de Acessibilidade, nº 10.098, que garante o direito do surdo a ter intérprete na escolas. Em 24 de abril de 2002 é promulgada a Lei 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e a reconhece como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas.

Apesar destas leis existirem a Instituição era nova e tive que contar com 2 intérpretes voluntários para poder fazer o primeiro ano do curso. No ano seguinte, os meus alunos de LIBRAS já estavam no Nível Avançado e a cada 2 dias um deles vinha fazer a interpretação da aula para mim. Eu com toda paciência ia lhes ensinando, pois sabia que estava ajudando a formar bons intérpretes e que isso é muito importante para o futuro deles e dos surdos para quem eles irão interpretar, pois falta intérprete de qualidade em todas as áreas mas, principalmente, na área da psicanálise. Pretendo colaborar com essa formação.

Statue en bronze de l'abbé de l'Epée, œuvre de Charles Marie Félix Martin (1846-1916), sculpteur sourd-muet, située dans la cour d'honneur de l'Institut national de jeunes sourds de Paris
(Estátua de bronze do L'abbé de l'Epée, trabalha de Charles Marie Félix Martin (1846-1916), escultura surdo-mudo, situado no tribunal de honra do Instituto nacional de jovens surdos de Paris)



Ses deux premières élèves sont des sœurs jumelles dont le précepteur, le père Vanin, vient de décéder en 1759. L'abbé de l'Épée propose de poursuivre leur éducation.
(Os seus dois primeiros alunos são irmãs gémeas das quais o tutor, o pai Vanin, acaba de morrer em 1759. O L'abbé de l'Épée propõe prosseguir a sua educação).
http://web.mac.com/christian.quintin/AAESTJ/Labb%C3%A9_de_lEp%C3%A9e.html



Une leçon de l'abbé de l'Épée
(Uma lição do l'abbé de l'Épée)
http://web.mac.com/christian.quintin/AAESTJ/Labb%C3%A9_de_lEp%C3%A9e.html



L'abbé de l'Épée instruisant ses élèves en présence de Louis XVI
(L'abbé de l'Épée instruindo os seus alunos na presença de Louis XVI)

http://web.mac.com/christian.quintin/AAESTJ/Labb%C3%A9_de_lEp%C3%A9.html



Religioso passa por oliveira cujo formato lembra a palma de uma mão, em Beirute

11 de fevereiro de 2009

AFP

<http://noticias.terra.com.br/popular/interna/0,,OI3509025-EI1141,00-Agricultor+libanes+exibe+oliveira+em+formato+de+mao.html>

Líbano - 10h49 - Religioso passa por oliveira cujo formato lembra a palma de uma mão, em Beirute. O fazendeiro Fendi al-Halab trouxe a árvore do vilarejo de Hasbaya para exibi-la na capital do país. Segundo ele, a oliveira é milagrosa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorri alguns caminhos, gostaria hoje de retorná-los, queria tempo para dizer as mesmas coisas sim, mas hoje com o conhecimento que o saber me proporciona.

Diante deste pensar, não atribuo “FINAL”. Nem encerro a pesquisa, antes sim, inicio um novo caminho incomodado pelo “CONHECE-TE A TI MESMO” de Sócrates (470-399 a.C.) e o “CUIDADO DE SI” de Foucault (2006).

Minha discussão está pautada nas vivências que a vida me proporcionou, entre a lágrima da frustração e a alegria da conquista, por cada batalha travada diante da “ROBUSTEZ” do preconceito e perseverança de quem acredita que “TUDO” pode ser mudado.

Em todo tempo procuro mostrar a importância da aquisição da Língua de Sinais pela criança surda e que todo seu desenvolvimento está vinculado a esta aquisição, o tempo em que isto acontece.

Observo ainda que aos pais ouvintes com filhos surdos cabe a responsabilidade da valorização da Língua de Sinais como 1ª Língua para criança surda, assumindo a responsabilidade por uma educação bilíngüe, que respeite a pessoa surda como ela é não subjugando-a a um mundo ouvinte que impõe à oralidade.

Trago minha história de vida, minhas memórias, minhas lutas. E as constantes intrigas contra aqueles (ouvintes) que decidem por nós (surdos), traço meus relatos de uma vida inconformada, na busca constante por mudanças educacionais, por leis que de fato sejam efetivadas.

Precisamos nós surdos de uma educação que “PENSE” realmente a realidade da pessoa surda, com professores comprometidos com a Língua de Sinais, que respeitem nossas vivências e aprendam conosco na construção de uma liberdade de Direito.

Perpassei diferentes autores e campos do saber, observei divergências inúmeras entre teorias, ciência e religião, confrontos entre autores, a aquisição do saber trilha

diferentes caminhos, pergunto constantemente, porque para o surdo “FOI” e “É” negado o direito de “DISCUTIR” sua Língua e apropriar-se dela?

A Educação dos surdos sempre foi formada, pensada e imposta por fonoaudiólogos, pedagogos ou médicos, negando assim aos surdos o Direito de “SER”, o surdo sempre viveu o Direito do outro, Direito de impor a ele uma educação impregnada de transformismos que negavam a “VIDA” ao “SER” surdo.

Sou fruto de uma educação oral que me aprisionou as suas interpretações “DO QUE É O SURDO”, hoje tenho a maior exemplo do que uma pessoa surda pode conquista se tiver acesso a Língua de Sinais como primeira Língua.

Meu segundo filho é surdo, a sua educação é bilíngüe, nele vivo a frustração do que não consegui ser e a alegria de todas as conquistas, ele falante Língua de Sinais como Língua de conforto e português com muita segurança, sua compreensão de mundo está além do que eu possa imaginar, é uma caixa de surpresa cada dia.

Desejo isto para as crianças surdas do meu país, que seja livre e vivam suas próprias vidas, não a de seus pais, educadores ou sistema opressor, suas que tenham a oportunidade de realmente “SEREM SURDAS”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação Brasileira de Otorrino-laringologia e Cirurgia Cérvico-Facial (ABORL-CCF) (cf. <http://www.aborlccf.org.br/conteudo/secao.asp?s=51&id=2092>).

BEVENUTO, A. O surdo e o inaudito. À escuta de Michael Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

BRAGA, L. P. Dos traumas ao mundo mistério de Thomas: o acompanhamento de um processo de inclusão em creche. In: COLLI, F. A. G; KUPFER, M. C. M. (org.). *Travessias Inclusão escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BRASIL. Decreto 6.571, de 2008. (cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm).

BRASIL. Decreto 5.626, de 2005. (cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm).

BRASIL. Lei de Libras 10.436, de 2002. (cf. <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>).

BRASIL. Lei 10.098/2000. (cf. <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm>).

ESPAÑA. Declaração de Salamanca – 7 à 10 de junho de 1994. (cf. http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf).

CESAROTTO, O. *No olho do Outro*. São Paulo. Iluminuras. 1996.

CHNAIDERMAN, M. Língua(s) - Movimento(s): uma abordagem psicanalítica. In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e Identidade*, Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CICCONE, M. *Comunicação Total: Introdução, estratégias a pessoa surda*. Segunda edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CIENGLISK, Amanda. *Analfabetismo funcional é mais um desafio que o Brasil precisa enfrentar*. Agência Brasil. <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2009/05/04/materia.2009-05-04.5600806660/view>, últimas modificações em 12 de maio de 2009. Acesso 22 de outubro de 2009.

Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos – UNESCO (disponível em: <http://www.linguistic-declaration.org/index.htm>).

DUARTE, A. *Figuras de Foucault: Biopolítica e resistência: O legado de Michael Foucault*, Belo Horizonte. Autentica, 2006.

ESTADOS UNIDOS. Universidade Gallaudet (cf. <http://www.gallaudet.edu/>).

- FERREIRA BRITO, L. *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro, Babel Editora, 1993.
- FERREIRA NETO. *Idéias de Lacan*. In: CESAROTTO, O. (org.) VIII Seminário Lacan. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- FOUCAULT, M. *O Poder Psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: Os Recursos para o bom adestramento*. Rio de Janeiro. Petrópolis, 1994.
- *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo. Martins Fontes, 2000.
- *O Poder Psiquiátrico*. São Paulo. Martins Fontes, 2006.
- *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1994.
- *Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes. 2006.
- GROCE, N. E. *Everyone Here Spoke Sign Language – Hereditary Deafness in Martha’s Vineyard*. Cambridge: Havard Press, 1985.
- KUPFER, M. C. M. *Inclusão escolar: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise*. In: COLLI, F. A. G; KUPFER, M. C. M. (org.). *Travessias Inclusão escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- KUPFER, M. C. M. *Freud e a Educação*. O Mestre do Impossível. São Paulo: Scipione, 1997.
- LAJONQUIÈRE, L. Itard Victor!! *A educação de um selvagem*. Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: *A educação de um selvagem – as experiências de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa, 1992.
- LANE, H; HOFFMEISTER, R. e BAHAN, B. *A journey into the deaf-world*. San Diego, California: Dawn Sign Press, 1996.
- LEÃO, S. *Chegamos ao Fim, a um fim*. In: COLLI, F. A. G; KUPFER, M. C. M. (org.). *Travessias Inclusão escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- LEITE, T. A.; *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): Um estudo lingüístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. Tese de doutorado da USP, São Paulo, 2008.
- LEITE, L. B; GALVÃO, I. *A Educação de um Selvagem*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIGUELA, M.; CAMARGO A. M. F. (org.) *Cotidiano Escolar*. Piracicaba: Jacintha, 2007.

MIORANZA, C. *Filosofia: Origens, Conceitos Escolas e Pensadores*. Escala Educacionais. São Paulo, 2007.

MONTEIRO, F. P; SOUZA, R. M. *A tensão de ensinar na (in)potência de controle*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.11, n.esp., p.269-293, mar. 2010.

RODRIGUES, N. *Organização Neural da Linguagem*.

In: MOURA, M. C; LODI, A. C. B; PEREIRA, M. C. C. (org.). *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: SBNp, 1993.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in America: voices from a culture*. New York: McGraw Hill, 1988.

..... *Deaf in America: voices from a culture*. New York: Harvard University Press, 2 edition, 2000.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

SACKS, O. *Vendo Vozes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. Bauru – SP: Universidade do Sagrado Coração, 1997.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórico sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (org) *Educação e exclusão – abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. New York: Appleton, 1957.

SOUZA, R.M.; GALLO, S. *Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro*. Campinas. CEDES, 2002.

SOUZA, R. M. O olhar e esses seres anormais: notas, um tanto desencontradas, sobre o racismo em nós. *Ponto de Vista – Revista de Educação e processo inclusivos*. *Ponto de vista*. N. 5., 13 – 36, 2003.

SOUZA, R. M. *Educação de surdos e questões de norma*. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org.). Porto Alegre: Mediação, 2002.

SOUZA, R. M. *Educação de surdos – pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, R. M. O olhar e esses seres anormais: notas um tanto desconstruídas sobre o racismo em nós.

Ponto de Vista. Revista de Educação e Processos Inclusivos. N 5. ps 15 a 35, 2003.

SOUZA, R. M. DOSSIÊ Grupo de Estudos e Subjetividade.
<http://www.fae.unicamp.br/etd/viewarticle.php?id=98&layout=abstract>

SOUZA, R. M. *Formação de professores e minorias lingüísticas: que pedagogos e pedagogas, para atender a que interesses ideológicos, estamos formando?* PROGRAMA ÉTICA E CIDADANIA construindo valores na escola e na sociedade. - A história da alfabetização no Brasil. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/22_souza.pdf

STOCKOE, W. C. Sign language structure: na outline of the visual communication Systems os the American Deaf. New York: Univesity of Buffalo Press, 1960.

VIEIRA, M. I. S. *O efeito do uso de sinais na aquisição de linguagem por crianças surdas filhas de pais ouvintes*. Dissertação de Mestrado. Programa de Distúrbios da Comunicação – PUCSP, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: V Fundamentos de defectología*. Madrid. Visor Dis, 1997.

..... Pensamentos e Linguagem. Lisboa. Antídoto, 1979.

..... Pensamentos e Linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 1998.(a)

..... A Formação Social da Mente. Martins Fontes, 1998. (b)

YERKES, R. M. & LEARNED, B. W., *Chimpanzee Intelligence and Its Vocal Expression*. Baltimore, Williams & Wilkins, 1925.

WILCOX, S.; WILCOX, P. P. Aprender a ver. Editora Arara Azul, Rio de Janeiro, 2005.

ANEXO I

Mandei fazer de lembrancinha dois cartões com as fotos e escritas diferentes dos meus filhos.



ANEXO II

EU VIVO COM MEU IRMÃO E MINHA MÃE SURDOS.

O QUE É CONVIVER COM SURDOS?

POR GIOVANNI AGRELLA MELO

QUANDO EU DESCOBRI QUE MINHA MÃE, MEU PAI, E MEU IRMÃO ERAM SURDOS EU ME ACHAVA O DIFERENTE O “PATINHO FEIO”, ENTÃO MINHA MÃE ME EXPLICOU QUE NÃO ERA ISSO QUE AGENTE ERA IGUAL SÓ QUE ELES NÃO ESCUTAVAM E ERA UMA FAMILIA IGUAL A TODAS, AI EU COMECEI A ENTENDER.

EU TINHA UMA MAIOR AFINIDADE COM OS MEUS AVÓS, MEUS TIOS, MEUS PRIMOS, POIS ELES ESCUTAVAM E EU TAMBEM, ENTÃO EU PODIA CONVERSAR NORMALMENTE, E ASSIM EU CRIEI UM VINCULO MAIOR COM MEU PRIMO DO QUE COM MINHA FAMILIA, POIS TINHAMOS A MESMA IDADE E FOMOS CRIADOS JUNTOS, E MINHA MAE ACHAVA QUE EU “PREFERIA” O MEU PRIMO MAIS DO QUE ELA, AI EU FALEI QUE NÃO ERA ISSO É QUE COM ELE NÓS PODIAMOS CONVERSAR, E FAZER TUDO DE UMA FORMA MAIS FACIL, MAS EU GOSTAVA DELA, E EU CONSIDERAVA ELA A PESSOA MAIS ESPECIAL NA MINHA FAMILIA, POIS ELA É A MIHA MAE.

TODOS ACHAVAM QUE ERA DIFICIL TER UMA FAMILIA DE SURDOS E, SÓ VOCE SER OUVINTE, EU ACHAVA ISSO NORMAL, POIS CONSEGUIA ME COMINICAR COM SURDOS DA MESMA FORMA QUE ME COMUNICO COM OS OUVNTES.

EU APRENDI A LINGUA DE SINAIS COM A MINHA MÃE, E MEU PAI, ELES NÃO ME ENSINARAM ELES SO CONVERSAVAM E EU OLHAVA E APRENDIA COM O PASSAR DO TEMPO.

QUANDO EU BRINCAVA COM MEU IRMAO E ELE NÃO SABIA EU TINHA QUE EXPLICAR A BRINCADEIRA PARA ELE, MAS ELE NUNCA ENTENDIA A EXPLICAÇÃO E FAZIA TUDO ERRADO, ENTÃO EU PAREI DE BRINCAR COM ELE, POIS NÃO TINHA PACIENCIA DE FICAR EXPLICANDO, AI COM O PASSAR DO TEMPO ELE FICOU DO MEU TAMANHO E COM QUASE A MESMA FORÇA, E AGENTE RESOLVEU BRINCAR DE LUTINHA, MAS MINHA MAE NÃO GOSTAVA, E APARTIR DAÍ AGENTE COMEÇO A CONVERSAR MAIS E BRINCAR MAIS, MEU IRMAO GOSTA DE COZINHAR E EU DETESTO AI O AJUDO COM ALGUMAS COISAS QUE ELE NÃO CONSEGUIE FAZER E EM TROCA ELE FAZ ALGUMA COMIDA PARA NOS DOIS.

EU ACHO QUE EU NÃO PODERIA SER SURDO, POIS, EU TENHO QUE AJUDAR MINHA MAE COM COISAS QUE É MAIS DIFÍCIL PARA ELA FAZER POR EXEMPLO: TELEFONAR PARA ALGUÉM, AJUDAR MEU IRMAO COM A LIÇÃO DE PORTUGUES, POIS MINHA MAE NÃO SABE MUITO BEM O PORTUGUES, ENTRE OUTRAS COISAS, E TAMBEM TEMOS ALGUMAS DIFICULDADES, POR EXEMPLO: QUANDO EU SAIO E TENHO QUE LIGAR PARA ELA PARA VIR ME BUSCAR NÃO TEM COMO, POIS ELA NÃO ESCUTA E NÃO TENHO CELULAR PARA MANDAR MENSAGENS, AI EU TENHO QUE PEDIR PARA MINHA VÓ OU PARA ALGUÉM DA MINHA FAMILIA IR ME BUSCAR.

ANEXO III

OPINIÃO DE MINHA MÃE: Ser mãe de uma criança surda, sendo eu ouvinte

Quando descobri que a Regiane era surda foi muito difícil para mim já estava grávida do Roberto e os médicos diziam que poderia ser surdo também mais como não sabia nada sobre surdos nunca tinha visto ou ouvido falar de surdez de nascimento só pessoa de idade que ia perdendo a audição, me sentia culpada, mais como se eu fiz tudo direito quando fiquei grávida dela não abusei de nada não comia nem tomava nada que disse se que fizesse mal porque então isso aconteceu comigo fui procurar informação como lidar com isso o medico indicou que procurasse uma fonoaudiologia tudo isso já tinha o Roberto que era uma tortura cuidar de um bebe e leva ela para o fonoaudiologia uma vez por semana a fonoaudiologia ia até minha casa para orientar como eu deveria agir conviver com ela e os irmãos Roberto e Rosana, Roberto era bebe e a Rosana tinha 4 anos, quando um amigo do Paulo disse que tinha uma escola especializada de surdo o Instituto Santa Terezinha fui procurar e levei ela quando cheguei levei o maior susto

nunca tinha visto nenhum surdo e lá tinha bastante fiquei impressionada, bom ela faz o um teste e começou a freqüentar a escola só que eu morava no Bairro do Limão e o Instituto era no Bairro de Saúde comecei a procurar a casa para alugar, mudei para a Saúde. Achei que tinha que ver tinha cirurgia para ela queria saber o que fazer para melhorar a comunicação com ela além da escola queria fazer o melhor para ela pensando quando ela crescer não fez que não fiz nada queria tudo que fosse melhor foi quando o Dr. Jamal amigo do meu pai disse que o Dr. Paulo Augusto Pontes ele é Otorrino e pode te orientar melhor sobre a Regiane e ele me perguntou o que eu queria que fizesse e eu disse o que for melhor ela e ele explicou sobre o implante que se não fosse bom também não faria mal no começo depois da cirurgia as respostas dela no fonoaudiologia era melhor então achamos que tinha dado resultado mais durou pouco porque não passou disso mais continuou estudando mais achei que se ela continuasse no Instituto Santa Terezinha quando ela fosse para uma escola comum ela estaria muito maior que as outras e ela não ia se dar bem por isso eu terei ela do Instituto e coloquei no Educandário Santa Helena, isso depois de muitas escolas recusar quando eu dizia que ela era deficiente auditiva nesse meio tempo o Roberto estava na mesma serie que ela matriculei o Roberto no Educandário com a condição que ele ficasse na mesma classe que ela para ajudar nas lição que ela perdia eu dava em casa para ela copiar e fazer assim ela terminou a 8ª serie no colégio Penteado ela conheceu as gêmeas Rosana e Rosineia que ajudou bastante com lição e com os professores trabalhou no Real Processamento de Dados (Banco Real), foi até candidata a vereadora do PSDB e se casou teve o Giovanni e depois teve o Gianluca mais nunca deixou de estudar e ajudar orientar os amigos surdos, sempre pensando em melhorar e diminuir as dificuldade para os surdos e para que no futuro acha igualdade entre surdos e ouvintes mesmo com a diferença.

Eu acho que nós vamos ficando mais velhos e mais tolerante nem tudo que se vê é mais acho que a Regiane sempre se esforçou bastante para ser melhor em tudo estuda faz pesquisa orienta os filhos os surdos e também os ouvintes este sempre disposta a ajuda da melhor forma possível esta sempre correndo para dar tempo de fazer tudo a seu tempo, mais acho que ela deveria também dar um tempo para ela se cuidar mais cuidar mais dos filhos, esta sempre muito cansada, eu acho não e só estudar temos que ter lazer junto com os filhos, amigos e família.

ANEXO IV

Notícias

ORL em prol da informação na TV Globo

<http://www.aborlccf.org.br/conteudo/secao.asp?s=51&id=2092>

29/10/2009

Um grupo formado por quatro otorrinolaringologistas - Prof. Dr. Ricardo Ferreira Bento, Presidente da ABORL-CCF, Prof. Dr. Silvio Caldas (Presidente-Eleito da SBO) e da UFPE, Prof. Dr. Shiro Tomita da UFRJ e Prof. Dr. Rogério Hamershimidt da UFPR - participou de um almoço com dois diretores do Marketing Social da Rede Globo de Televisão, Luiz Erlanger e Albert Alcoulombre, para conversarem sobre surdez, tema levado na atual novela das 18 horas da emissora, "Cama de Gato", com o personagem Tarcisio.

"Entregamos uma carta ao Erlanger, assinada por dez professores doutores de várias universidades federais e estaduais - Prof. Dr. Rubens Vuonno de Brito Neto, Prof. Dr. Luiz Lavinsky, Prof. Dr. Shiro Tomita, Prof. Dr. Paulo Porto, Prof. Dr. Silvio da Silva Caldas Neto, Prof. Dr. André Luis Sampaio, Prof. Dr. Robinson Koji Tsuji, Prof. Dr. Rogério Hamerschmidt, além de mim -, pedindo que se preste atenção no implante coclear como tendência mundial em tratamento de surdez severa e profunda e que consideramos um retrocesso o uso de Libras na novela", diz Prof. Dr. Ricardo Ferreira Bento, o organizador da comitiva. (grifo meu).

Em uma reunião breve, porém, produtiva, foram apresentados os resultados dessa cirurgia no mundo todo, o avanço que representa essa técnica cirúrgica no País e até o número da portaria aprovada pelo SUS - MS 1287 de 1999 - como tratamento gratuito para modificar a situação do surdo severo e profundo brasileiro.

*"Há mais de **300 mil implantados no mundo, com aproximadamente 3 mil no Brasil**. No dia 9 de novembro, o HCFMUSP comemorará a cirurgia número 500, em coquetel no Memorial da América Latina, e não poderíamos deixar de expressar a nossa opinião. A cirurgia de implante coclear possibilita excelente qualidade de vida a quem nasceu surdo, ou perdeu a audição com o passar do tempo por várias causas e permitindo uma vida normal junto a outros ouvintes, além da inserção num mercado de trabalho competitivo da mesma forma que qualquer outra pessoa", esclarece Prof. Dr. Ricardo.*

Na reunião, houve um pedido dos quatro médicos presentes para os diretores encaminharem às autoras da novela "Cama de Gato", Duca Rachid e Thelma Guedes, **o cuidado que devem ter em relação à linguagem de sinais. "Os telespectadores da novela que vivenciam o problema poderão prejudicar a decisão de famílias que virão a tratar seus filhos surdos. Temos que**

respeitar a vontade daqueles adultos que não tiveram a oportunidade de serem implantados e hoje desejam continuar surdos. Mas não se pode negar às crianças pequenas, que ainda não podem decidir por si próprias, o direito de serem ouvintes", diz.

Essa reunião, que transcorreu em um almoço dentro do prédio da Rede Globo de Televisão, na Rua Lopes Quintas, no Jardim Botânico, esclareceu mais um ponto sobre o implante coclear - quanto mais cedo for feito o tratamento, melhor o resultado. *"Acreditamos que a Rede Globo tem todas as condições de informar corretamente as pessoas de todo o Brasil e, o melhor, ajudará a tirar o estigma da surdez da população brasileira, pessoas que vivem, definitivamente, caladas, por desinformação",* continua o Prof. Ricardo.

No final da reunião, os Professores Doutores Ricardo Ferreira Bento, de São Paulo, Shiro Tomita, do Rio de Janeiro, Silvio Caldas Neto, de Recife e Rogério Hamerschmidt, de Curitiba, conheceram parte da Rede Globo de Televisão. *"Agora, aguardamos o resultado da carta enviada e que, sabemos, será entregue, em mãos das autoras",* finaliza o professor.