

Surdo: Um Estrangeiro em seu País

Sonia Regina Nascimento de Oliveira

Resumo

Nos dias atuais, muito se tem dito a respeito de inclusão, diversidade e responsabilidade social. As organizações têm se mobilizado no sentido de proporcionar acessibilidade às pessoas com necessidades especiais, entre elas, os surdos. Uma grande movimentação em defesa das línguas de sinais e outros meios visuais de acessibilidade têm alcançado resultados satisfatórios, entre eles o advento da Lei 5626/05. Porém, a barreira linguística existente entre surdos e ouvintes dificulta o processo do conhecimento das subjetividades desses indivíduos, fazendo com que ações sejam tomadas baseadas sem que eles participem integralmente do processo por falta de uma representação que alcance toda a diversidade existente dentro dessa diferença. Este trabalho é baseado em uma história de vida que pretende ilustrar a trajetória de uma minoria que, em consequência da barreira linguística, vive como estrangeira em seu próprio país.

Palavras-chave

Surdos. Língua de Sinais. Acessibilidade. Inclusão. Diversidade.

Abstract

Currently, several things have been said about social diversity, social inclusion and responsibility. The organizations have acted trying to adequate themselves to give accessibility to people with special necessities, among them, the deaf people. A great movement made in defense of the language of signs and other accessibility strategies have reached satisfactory results thanks to the Law 5626/05. However, the linguistic barrier between deaf people and listeners makes the process of understanding among them even harder, and, consequently, communication is damaged. This article is based on a life time story which will try to illustrate the path of a minority that, as a consequence of the linguistic barrier, lives as foreign people in their own homeland.

Keywords

Deaf People. Language of Signs. Accessibility. Social Inclusion. Diversity.

INTRODUÇÃO

Este trabalho ilustra as principais dificuldades encontradas pelos surdos que, usuários de uma língua de modalidade visual, encontram inúmeras restrições em consequência da barreira linguística que os impede de um pleno convívio com a sociedade majoritária ouvinte. Esse problema precisa ser explorado, pois se percebe que, apesar de inúmeras iniciativas, ainda existem dúvidas sobre a melhor maneira de incluir os surdos em sociedade, ou seja, como acolher de forma plena e satisfatória, a pessoa surda nas organizações. A falta de uma representação própria, ocasionada pela diferença linguística, dificulta o processo, uma vez que os surdos são dirigidos nas pesquisas para resultados que não alcançam todas as suas necessidades.

Este artigo é baseado numa história de vida; que se entrelaça com outras histórias vividas por pessoas portadoras de surdez em diferentes níveis, mostrando particularidades pouco exploradas em pesquisas que tratam do assunto, geralmente realizadas por pesquisadores ouvintes sobre surdos, e não pelos próprios surdos sobre si mesmos.

A história oral ou de vida, como método, privilegia a pesquisa de temas contemporâneos através de narrativas de pessoas que ainda estão vivas, e, também, permite que sejam registradas as percepções de minorias e de grupos ignorados pelo saber formulado de maneira mais convencional (MEIHY; RIBEIRO, 2011; VERGARA, 2010).

Estruturamos o texto da seguinte forma: 1. Um mundo de silêncios; 2. Minha trajetória, desdobrada em: história de vida, inserção no mercado de trabalho, o encontro com a língua de sinais, Curso de Licenciatura em Letras - Libras, atuação profissional e Curso de Mestrado em Administração de Empresas e; 3. Considerações Finais.

UM MUNDO DE SILÊNCIOS

Ao contrário dos tempos idos e vividos em que os portadores de deficiência eram atirados de penhascos, hoje existe uma crescente preocupação em inclui-los nos meios sociais. A escola tem se aprimorado em busca de melhores estratégias de ensino que possam alcançar um resultado satisfatório na educação de pessoas com necessidades especiais, realizando a adaptação de espaços físicos e tendo desenvolvido comportamentos no atendimento dessas pessoas. A luta pela regularização e reconhecimento das línguas de sinais desencadeia um processo que coloca em evidência uma comunidade até então marginalizada: os surdos.

Os processos que visavam a “normalização” dos surdos, através de cirurgias, ensino da língua oral e uso de aparelhos, não alcançaram resultados satisfatórios para a maioria desses sujeitos. Muito tempo foi despendido nesses processos normalizadores nos quais a principal atividade da escola era ensinar-lhes a falar. Segundo Foucault (1997), os séculos XVII e XVIII foram momentos históricos, nos quais se formou uma “mecânica de poder” que definia o domínio sobre os corpos dos outros para torná-los “dóceis”, a fim de se obterem resultados desejados. Porém, neste caso, o efeito foi a produção de analfabetos funcionais que repetiam palavras sem entender-lhes o sentido. A dificuldade na produção da “fala”

treinada por fonoaudiólogos; faz com que se tornem motivo de chacota entre os ouvintes. Em consequência da dificuldade com a leitura e o entendimento dos textos escritos em língua portuguesa, os surdos têm prejudicado o seu desenvolvimento intelectual e o conhecimento das regras e padrões sociais transmitidos nas relações cotidianas e pelas diversas mídias, resultando em um comportamento diferente do adotado pela maioria dos ouvintes. Tudo isso faz com que carreguem, muitas vezes, o estigma de confusos, ignorantes e deficientes intelectuais.

Segundo Goffman (1988), os indivíduos estigmatizados respondem a essa situação de maneira diversa. Em alguns casos, tentam corrigir o que consideram ser a causa do estigma; no caso dos surdos, o uso de aparelhos ou cirurgias ou uma maneira indireta de correção, através de um esforço individual na realização de tarefas em que a sociedade o considera incapaz ou, ainda, usar sua “marca” para “ganhos secundários” como desculpa pelos seus fracassos. Para Goffman (1988), as pessoas com estigmas são portadoras de incertezas e inseguranças quanto às avaliações que lhe são atribuídas, pois “...que lhe são atribuídas, pois, por mais que as pessoas pareçam ser boas e gentis, “surge no estigmatizado a sensação de não saber aquilo que os outros estão realmente pensando dele” (GOFFMAN, 1988, p. 16).

A procura de relacionamentos com seus pares, com quem possam se identificar, favorece a formação de grupos. No caso dos surdos, esses grupos (denominados comunidades) atuam politicamente em defesa do direito à utilização de sua língua e da cultura visual que ela acarreta. Além de enfrentar problemas com a barreira linguística que dificulta o entendimento entre surdos e ouvintes, enfrentam o etnocentrismo de um grupo que tem uma visão de mundo totalmente diferente e na afirmação de Rocha (1951, p. 7), “No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.”

Desde tempos remotos, a educação dos surdos tem sido motivo de preocupação de filósofos, religiosos e profissionais de diversas áreas de conhecimento. Segundo Lopes (2007), a educação promovida pelos religiosos do século XIV, priorizava os nobres e príncipes herdeiros, que deviam dar continuidade às tradições, manter os bens da família e servir de modelo a outros pela sua educação e posição. Portanto, os surdos que pertenciam à nobreza eram submetidos a duros processos de “normalização” para aprender a falar, escrever, fazer contas, rezar, assistir à missa e confessar-se utilizando a palavra oral. Um monge beneditino, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), encarregou-se desse processo e, embora o seu trabalho tenha sido dirigido à nobreza, atraiu outros surdos que eram atendidos separadamente. Nesses encontros, as crianças traziam de casa os gestos utilizados, transformando-os em uma forma de comunicação com seus pares. A preocupação dos instrutores da época era evitar o contato dos surdos nobres com os demais, mantendo-os à distância.

Oliver Sacks (1998) afirma que a situação dos surdos, com surdez pré-linguística, antes de 1750, era uma calamidade. Incapazes de se comunicar, mesmo com seus familiares, viviam sozinhos, à beira da miséria, além de considerados pela sociedade como pouco mais que imbecis. Em 1755, o abade De l'Épée usa a língua de sinais nativa dos surdos pobres que

vagavam por Paris e cria um método de ensino que possibilita, pela primeira vez, a alunos surdos, a aquisição da escrita e leitura em língua francesa. De l'Épée treina numerosos professores para surdos e esses, até a data de sua morte (1789), já haviam criado vinte e uma escolas para surdos na França e na Europa (SACKS, 1998).

A educação dos surdos continuaria sua trajetória até 1880, quando surge a polêmica de que a língua de sinais não seria o verdadeiro caminho para tais pessoas.

De que valia, indagava-se, o uso de sinais sem a fala? Isso não restringiria os surdos, na vida cotidiana, ao relacionamento com outros surdos? Não se deveria em vez disso ensinar-lhes a falar (e ler os lábios), permitindo a eles plena integração com a população em geral? A comunicação por sinais não deveria ser proibida para não interferir na fala? (SACKS, 1998. p. 38)

Acontece, então, em Milão, um congresso que mudaria o curso da história da educação dos surdos e deixaria marcas profundas por mais de um século. Nesse evento internacional, reuniram-se cerca de 170 profissionais dedicados à educação de surdos de vários países. Decidiu-se que o oralismo seria o método mais adequado para a educação dos surdos. A decisão do Congresso afasta os profissionais surdos da educação e reprime a língua de sinais (LULKIN, 2005). Além da repressão da língua, outras providências foram tomadas para que a língua de sinais fosse definitivamente banida entre as pessoas surdas. Lulkin transcreve a fala de um congressista italiano participante do congresso:

Em todas as instituições onde se deseja introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos, inicialmente, separar os iniciantes dos outros alunos e, por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais. A linguagem mímica exalta os sentidos e provoca, demasiadamente, a fantasia e imaginação (LULKIN; 2005, p. 37).

Esta repressão legitimava-se pelo fato de a língua de sinais ser considerada, na época, um atavismo utilizado pelos surdos para sobrevivência e, portanto, não tolerado pelo pensamento evolucionista da época. A decisão do Congresso, então, foi considerada uma atitude progressista pelo governo que, para manter a paz social, optava por excluir e marginalizar tudo o que fosse considerado “anormal” (LULKIN, 2005).

Para coibir o uso das línguas de sinais, os professores obrigavam os alunos a sentarem-se sobre suas próprias mãos. A escola tornava-se um lugar de reabilitação e normalização da surdez. Com a demissão dos professores surdos e seus auxiliares, eliminava-se o contato com o surdo adulto que, além das práticas pedagógicas, exercia também o papel de reprodutor de aspectos culturais da comunidade surda (LULKIN, 2005). Em consequência, professores ouvintes assumiram a responsabilidade da educação dos surdos e a língua oral era cada vez mais ensinada por eles, que não conheciam a língua de sinais. “A proporção de professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminui para 25% na virada do século e para 12% em 1960” (SACKS, 1998).

O resultado dessa mudança foi a queda do nível de alfabetização que antes era equiparável ao de ouvintes. Optou-se por um método de comunicação total, no qual se combinava

a fala com a língua de sinais. Esperava-se com isso que as crianças surdas aprendessem simultaneamente as duas línguas. Esse método, também, não obteve resultado em virtude da diferença de estrutura das línguas orais e de sinais, tornando confuso o entendimento aos surdos nativos: “as crianças estavam se tornando não bilíngues, como se esperava, mas sim hemilíngues, por assim dizer, sem ter acesso pleno a qualquer uma das línguas e sem conhecer os limites entre uma e outra” (CAPOVILLA, 2004, p. 1486).

Diante de mais esse fracasso, surge, na década de 1990, a proposta de uma educação bilíngue. Nessa proposta, o surdo deve ser educado de maneira a poder se comunicar satisfatoriamente com surdos e ouvintes: em contato com surdos, usará a língua de sinais, em contato com ouvintes, poderá escrever, oralizar ou fazer uso de um intérprete ouvinte (CAPOVILLA, 2004). Apesar da luta das comunidades surdas para a implantação desse método, ainda não há, nas escolas, professores que atendam às necessidades de ensino da língua portuguesa para surdos e, embora o Congresso de Milão tenha acontecido em 1880, ainda nos dias de hoje, os professores surdos não são valorizados para o ensino de seus pares. Atuam no ensino de Libras para professores ouvintes, a fim de que esses possam atuar com surdos nas escolas!

Assim, a história da educação dos surdos é marcada por altos e baixos, tendo-os como meros espectadores. Encontra-se na literatura uma vasta coleção de artigos e obras de diversos autores que descrevem todo o cenário e cada cena, onde são raras as vezes em que o próprio surdo esteja no palco para falar de seus desejos, expectativas e necessidades.

A prova da importância da língua de sinais e de sua cultura visual para a comunidade surda é a constatação de que, apesar de toda a proibição e tentativas de se evitar uma aproximação entre os surdos, a língua de sinais não se perdeu. Era utilizada nos intervalos escolares, longe dos olhares dos ouvintes, para troca de informações e bate papos. Comunidades são criadas como pontos de encontro, onde os ouvintes são vistos com olhares desconfiados por aqueles que têm ainda enraizados os conceitos de colonização transmitidos pelas narrativas de surdos adultos. Nessas comunidades, em encontro com seus pares, movimentos de defesa da língua são criados para a manutenção e defesa da língua de sinais.

Segundo Skliar (2005), devemos ter novos olhares sob uma perspectiva que não deveria apenas denunciar os fracassos na dimensão escolar, porém “deveria, sim, desnudar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc.” (SKLIAR, 2005, p. 9).

Não nos aprofundaremos mais em fatos históricos sobre a educação dos surdos já que existe vasta literatura sobre o assunto (ALBRES, 2010; KARNOPP, 2004; LUCHESI, 2008; LULKIN, 2000; MACHADO, 2008; QUADROS, 2005). Todavia, interessa-nos demonstrar como todos esses acontecimentos influenciaram a formação de identidades multifacetadas que dificultam o processo de inclusão social dos surdos, através da atualização e aplicação de políticas sociais que possam tornar a sociedade um lugar possível de convivência em todas as instituições.

Hoje, após o reconhecimento da língua de sinais no Brasil, através do Decreto 5.626/05, percebemos uma grande movimentação para que professores e instituições de ensino

promovam cursos de capacitação da língua, para docentes e demais pessoas envolvidas com os surdos dentro da escola. Fora dela, a movimentação ainda pode ser considerada mais lenta, lembrando que a língua é essencial para a comunicação e se faz necessária não apenas nos espaços escolares. A comunicação é essencial à nossa sobrevivência física e emocional desde os primeiros anos de vida. Não precisamos dela apenas para aprender as primeiras lições de história, mas durante toda a nossa vida para expressar a nossa subjetividade e, quando chegamos à escola, já possuímos uma bagagem iniciada com os primeiros contatos afetivos com nossos pais.

Como professores, recebemos na escola crianças surdas com diferentes histórias de vida. A maioria é nascida de pais ouvintes que não conhecem a língua de sinais e não encontram oferta para a aprendizagem da língua ou maiores informações que os façam interessar-se por isso. A maior parte dessas crianças tem contato com a língua de sinais nos primeiros anos da escola, na interação com outros surdos, ou, em idade adulta, quando, por livre escolha, aproximam-se de outros deficientes auditivos.

Existem casos em que filhos de pais surdos desenvolvem com fluência a língua de sinais e, assim como seus pais, não têm conhecimento de línguas orais. O contato com ouvintes é dificultado e a criança tem maior acesso a comunidades surdas e maior dificuldade com a aquisição das línguas orais que, na maioria das vezes, não é incentivada por seus pais. Outros adquirem surdez após aquisição da primeira língua oral. Esses continuam a prática da oralidade, mas, quando lhes é proporcionado o encontro com a língua de sinais, sentem-se atraídos, sendo-lhes extremamente agradável o uso da língua. Como elaborar um currículo que atenda a todas essas necessidades? As dificuldades são encontradas também fora da escola, onde descobrimos surdos adultos em busca de oportunidades numa sociedade ouvinte, que não percebe as necessidades da população deficiente. Essa falta de percepção lhes prejudica no trabalho, nos atendimentos médicos, nos relacionamentos afetivos e na participação em atividades socioculturais.

Enfim, muito se tem dito sobre surdos, surdez e língua de sinais. Porém, muito pouco se conhece daqueles que fazem parte dessa minoria que, literalmente, não tem voz. Sua vida é tecida por teorias, o que nos faz lembrar Bergman e Luckman (2004, p. 91) na seguinte passagem:

[...] temos assim a vida teórica, com a luxuriante proliferação de corpos especializados do conhecimento, ministrados por especialistas cujo prestígio social pode, com efeito, depender da sua incapacidade de fazer outra coisa a não ser teorizar, o que conduz a vários problemas analíticos (BERGMAN; LUCKMAN, 2004, p. 91).

A MINHA TRAJETÓRIA

História de Vida

Durante os últimos 45 anos, tenho vivenciado todas as dificuldades e angústias a que se

submetem milhões de brasileiros em situação semelhante à minha, os quais, privados de audição, se viram também coibidos de um dos maiores elos do homem com a sociedade: a comunicação. E, assim como milhões de brasileiros nas mesmas condições, para sobrevivência, eu me transportava entre duas realidades: uma era aquela em que precisava encarar as situações para sobreviver em uma sociedade majoritariamente ouvinte e que me forçava a representar um papel com o qual eu não me identificava. A outra era o meu “eu” que enfrentava sozinha sem ter com quem me identificar.

Em dezembro de 1968, um grande surto de meningite aconteceu no país e eu estava entre os afetados. A doença, que tirou a vida de milhares de pessoas, deixou em mim uma grande lição de vida: a surdez! Eu tinha nessa época onze anos de idade, estudava em uma escola estadual num bairro pobre da zona leste de São Paulo e terminava o primeiro ano do curso ginásial; fechei todas as minhas notas e estava muito feliz por ter conseguido uma vaga numa das melhores escolas estaduais da região. Gostava, e muito, de estudar e a escola era a minha grande paixão. Ali encontravam-se todos os amigos com quem eu me relacionava. Era apaixonada pelos professores e, embora a postura docente na época fosse considerada um tanto “fria”, eu tinha por eles verdadeira admiração. Sabia o que queria: eu seria professora!

Quando recebi a notícia de que nunca mais voltaria a ouvir, não percebi de imediato de quantas coisas a falta de comunicação poderia me privar. Senti muita falta da música, porém, meu maior desespero foi saber que eu não poderia retornar à escola regular e que meus pais deveriam procurar uma escola de educação especial para surdos. Realmente, desesperei-me e entrei num quadro de depressão. Meus pais procuraram a diretoria da escola onde eu estudava e, explicando a situação, convenceram o diretor a permitir que eu continuasse na escola. Minha família, porém, ficava notificada de que os professores não eram especializados em deficiência e que seria quase impossível que eu acompanhasse as aulas.

Seguindo conselho médico, a minha família foi orientada a não fazer uso de nenhum tipo de gestos ou mímicas para se comunicar comigo e a me incentivar o uso da fala, pois não ouvindo, eu poderia também parar de falar. A princípio, eu usava uma forma inusitada de comunicação: carregava comigo um caderninho e pedia às pessoas que escrevessem, sendo que as minhas respostas eram orais. Não me adaptei ao uso de aparelhos. A falta da audição fez com que eu me tornasse mais atenta aos movimentos e expressões de pessoas e coisas e, assim, eu ia decifrando os contextos. Conheci um senhor que tinha um filho surdo e ele me disse que se eu prestasse atenção aos movimentos labiais aliados às expressões faciais, eu conseguiria entender o que as pessoas falavam, desde que estivessem à minha frente. Comecei a prestar atenção nisso e não me preocupava com uma possível indiscrição. Observava todos os que falavam até que, em pouco tempo, a leitura labial permitiu que eu desse umas férias ao meu caderninho.

A minha admiração pelos professores cresceu ainda mais nesse período tão difícil. Eu era a única aluna surda na escola. Estudava numa classe com 40 alunos, nada foi diferenciado para mim, a não ser a forma de comunicação e o carinho dos professores e colegas de classe. Em nenhum momento fui favorecida por ser surda, pelo contrário, eu era mais cobrada e meus estudos continuavam fora da escola, na casa de uma colega que me acompanhou até o

término do curso colegial. A única coisa que exigiu uma mudança de atitude foi a prática de avaliação do professor de inglês que substituiu a minha prova de leitura da língua, por uma prova escrita, entendendo que eu não poderia pronunciar uma língua que não conseguia ouvir!

Por tudo isso, eu considero os meus professores meus verdadeiros heróis, pois souberam conduzir um aluno deficiente sem que fossem “obrigados” a fazê-lo, sem que leis fossem impostas. Eu participava de todas as atividades da escola: das aulas de canto aos jogos de basquete. Nada me era impedido. É por isso que eu ainda acredito na prática docente, e sei o quanto a atuação consciente de professores pode mudar uma vida.

Tornei-me profundamente observadora, comecei a entender as linguagens transmitidas pelas expressões, gestos, sorrisos e tantas outras formas corporais que o uso da audição impede que o ouvinte perceba, tudo isso, associado à prática da leitura labial que fazia com que eu pudesse esconder a minha surdez, muitas vezes, até de mim mesma! Em muitas ocasiões eu esqueci que era surda.

Meus pais, ao modelo dos pais da época, desde que notaram que a minha diferença poderia passar despercebida, me incentivavam a escondê-la sempre que possível, com o objetivo de me privar dos preconceitos existentes na época. Assim, quando muito necessário, eu dizia que possuía “uma ligeira perda auditiva”. Sabia que jamais deveria usar a palavra “surdez”. Vale lembrar que sou portadora de surdez profunda e que não ouço nem mesmo a minha própria voz!

Vivi durante sete anos dentro desse universo da escola, onde os amigos eram sempre os mesmos e os professores me conheciam. Foram esses anos de intenso aprendizado que me impulsionaram e me prepararam para o mundo do trabalho, outro universo que eu deveria enfrentar fora da escola, tão logo terminasse o curso colegial.

Inserção no Mercado de Trabalho

Ingressei no mercado de trabalho aos 18 anos. Usei todos os artifícios que a minha habilidade de interpretação de expressões corporais e leitura labial me proporcionaram e consegui uma colocação numa rede de supermercados para trabalhar como auxiliar de crediário em vésperas de Natal! Eu deveria fazer fichas para a aprovação de crédito dos clientes e para isso era necessário entrevistá-los! Sobrevivi durante três meses nesse trabalho até que perceberam que eu não atendia ao telefone, pois não o ouvia tocar. Expliquei então que havia omitido a minha deficiência, porque precisava trabalhar e achava que, se tivesse revelado, não teria a chance! Fui transferida para um escritório e continuei na empresa por mais alguns anos.

Depois disso, ingressei na Rede Ferroviária Federal S/A, onde me submetia a todos os processos seletivos para mudança de cargo e obtinha bons resultados nas provas, porém, continuava como agente administrativo. Eu via meus colegas serem promovidos a cargos maiores e eu tinha que me contentar apenas com mudanças de seção. Quando perguntava o

porquê, me respondiam que todos os outros cargos exigiam o atendimento de telefonemas, coisa que eu não conseguiria fazer. Lutei muito contra essas decisões, visto que eu era aprovada em testes para supervisão e a maioria dos supervisores possuíam secretárias que poderiam fazer esse trabalho, mas não obtinha resposta para as minhas reclamações. Tentei ingressar em agências bancárias (sonho de muitas moças da época), sendo aprovada sempre nos primeiros processos seletivos em instituições conceituadas, porém, era sempre reprovada nos exames médicos. Impossível mentir para os médicos.

Não tive condições e coragem para enfrentar um curso superior. O sonho de ser professora foi sublimado pelo casamento e maternidade, onde outra experiência interessante me aguardava. Casei-me com ouvinte e tive filhos ouvintes, já que minha surdez não é congênita. São inúmeras as dificuldades por que passam as mães surdas que têm filhos ouvintes. Mães surdas não dormem, mesmo que os filhos não chorem: é preciso ficar olhando para eles para saber se estão chorando ou não! Soube anos depois do nascimento das minhas filhas; que o choro do bebê tem tons diferentes quando sentem dor, fome, medo ou qualquer outra sensação. Para mim, elas apenas choravam.

O acompanhamento da saúde dos filhos também é muito prejudicado pela surdez da mãe. Os médicos pediatras costumam fazer diagnósticos baseando-se em informações transmitidas pelas mães. No meu caso, eu poderia fornecer essas informações desde que entendesse a pergunta! Em algumas ocasiões, isso não acontecia e o médico fazia a consulta sem levar em conta essas informações e sem fornecer orientações importantes para o tratamento da criança.

Reuniões escolares, festinhas e outras atividades que envolvem a criança tornaram-se um verdadeiro tormento para mim. É preciso se desdobrar para ter acesso ao maior número de informações e acompanhar a vida escolar do filho. Esses desdobramentos raramente são percebidos pelas crianças em idade escolar, porém, na adolescência, os filhos ouvintes de pais surdos começam a perceber as dificuldades dos pais e invertem os papéis. Preocupam-se em observar fatos importantes que possam acrescentar informações à família, principalmente no cuidado com os irmãos menores. Na maioria das vezes, isso acontece de maneira espontânea.

Não ter conhecido pessoas com quem me identificasse, fazia com que eu adotasse comportamentos do único grupo social que conhecia: os ouvintes. Vale lembrar que os surdos, até então, eram também para mim deficientes e desprovidos de qualquer capacidade intelectual. Viviam isolados, sem língua, comunicando-se apenas com seus familiares através de gestos caseiros. Não os via na escola, não os via na igreja, na rua, em hospitais, enfim... não os via em sociedade.

O Encontro com a Língua de Sinais

Em 2002, o então presidente Fernando Henrique Cardoso assinou a Lei 10.436 que reconhece Libras como língua. Livres dos preconceitos que os perseguiram durante séculos, os surdos puderam usar livremente sua língua em público e começaram a ser vistos e notados

e os cursos de Libras começaram a ser oferecidos em igrejas e instituições assistenciais. Foi em um desses cursos que eu tive o meu primeiro contato com surdos e com a língua de sinais.

Identifiquei-me imediatamente com olhares, expressões e toda forma de observação tão peculiar aos surdos que, como dito anteriormente, escapam à percepção dos ouvintes. Fiquei tremendamente abalada quando percebi que a maioria dos surdos não conhecia a língua portuguesa, não tendo a oportunidade de apreciar os clássicos da literatura brasileira que tanto me deliciaram na escola. Muitos poemas, versos, rimas, metáforas; e até os contos infantis não eram conhecidos por eles. Alguns, realmente eram submetidos a gestos caseiros, até que um primeiro contato com outros surdos lhe revelasse a língua de sinais utilizada pela comunidade. Para todas essas questões, eu tinha uma única pergunta: POR QUÊ? Eu não saberia descrever em palavras a sensação que senti ao descobrir que aquilo que eu antes conceituava como sinais caseiros, era uma língua! Estruturada gramaticalmente e utilizada por milhões de pessoas surdas em todo Brasil. Fiquei deveras chocada ao perceber que existem no Brasil cerca de seis milhões de surdos e que, ao meu redor, no mesmo bairro, se concentrava uma comunidade com cerca de 150 surdos e eu, com mais de meio século de vida, nunca os havia encontrado.

Apreendi os primeiros sinais e tive que me submeter a uma série de provações para ser aceita numa comunidade surda. Os surdos organizam-se em agrupamentos definidos como pontos de encontro em alguns locais: associações, igrejas, pontos de encontro; etc. Nesses locais, o uso fluente das línguas de sinais é uma questão de orgulho. O fato de não ser usuária nativa da língua, apesar de surda, me tornava aos seus olhos uma “traidora”. Afinal, eu falo bem, pronuncio de maneira correta as palavras, leio e escrevo a língua portuguesa. Então, eu havia rejeitado o “meu mundo” e escolhido o “mundo dos ouvintes”. Era chamada de “surda-metade”. Para eles, eu não tinha identidade e havia fingido durante toda a minha vida para viver em um mundo ao qual, segundo eles, eu não pertencia. Para ser aceita no grupo, acatei todos os seus conceitos com o firme propósito de aprender a língua e responder aos meus “porquês”. Entendia que a única maneira de penetrar nesse universo era respeitando-lhe as regras e os seus fundadores. Percebi o quanto eles se revoltavam com a presença de ouvintes e o quanto se sentiam colonizados por esses. Era como se as posições fossem trocadas e agora eram eles que não queriam ouvintes em seu mundo, revidando a rejeição que sofreram no passado. As oportunidades que a pátria lhes havia recusado fizeram com que criassem outro mundo no qual pudessem viver e ser aceitos: o mundo surdo. Agora, eram eles que proibiam a entrada em seu mundo daqueles que não conheciam a sua língua e seus costumes.

Apreendi, na convivência com surdos nativos e surdos oralizados, o quanto a falta de informação havia deixado marcas em todos nós. Tudo aquilo que eu escondia de mim mesma pôde aflorar naquele momento. Eu não precisaria mais fingir: SOU SURDA! A condição de ser surdo era pronunciada com orgulho pela comunidade surda. Ter uma família composta por surdos era uma verdadeira riqueza. Tudo isso era, até então, muito estranho ao meu entendimento, principalmente, porque todo o rancor dirigido aos ouvintes os fazia esquecer de que os seus pais, seus amigos e professores eram ouvintes.

Procurei ampliar meu conhecimento e ingressei na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em São Paulo. Depois de concluir um curso de capacitação para o ensino de Libras, iniciei meu trabalho como professora de Libras dentro da própria instituição.

Curso de Licenciatura em Letras Libras

Com a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos superiores de licenciatura e em outras áreas, uma movimentação de um grupo de pesquisas da Universidade Federal de Santa Catarina colocaria em prática um projeto que levou anos de pesquisas: o curso de Licenciatura em Letras Libras.

O curso foi distribuído na modalidade à distância em 11 estados brasileiros e oferecido em universidades federais, que eram polos de cada região. Foram quatro anos de pesquisas e estudos das línguas de sinais. O curso proporcionava-nos uma aproximação com surdos de diversas regiões brasileiras, mesmo que virtualmente, favorecendo excelente troca de informações que enriqueceram as pesquisas acadêmicas e, pela primeira vez, formavam professores graduados em Libras. O curso também proporcionou uma aproximação de surdos oralizados e sinalizados e, como consequência, diminuiu muito a barreira existente entre eles.

O meu contato com surdos ampliou-se dentro e fora da sala de aula. Nessa vivência de quatro anos em sala de aula, composta exclusivamente por surdos, pude perceber as diferentes vivências. Era notável a formação de grupos e subgrupos e a influência das lideranças.

Aqueles que nasceram surdos (nativos) e, além disso, oriundos de família de surdos, tinham mais prestígio do que aqueles que possuíam surdez pós-lingual. Os surdos oralizados ocupavam a escala mais baixa nessa hierarquia e eram, sempre que possível, excluídos dos comentários nos fóruns de discussão, porque os temas versavam sobre relacionamentos com familiares surdos, aquisição tardia da língua portuguesa, aprendizagem em escolas especiais, coisa que a maioria dos surdos oralizados não havia vivenciado, já que haviam sido educados em escolas regulares com contato com ouvintes. Lembro-me de certa atividade da disciplina de Psicologia que dirigia questões, exclusivamente, aos surdos nativos, que consideravam a língua de sinais como sua primeira língua e, portanto, usuários desde a aquisição da linguagem. Eu criticava abertamente essa postura, porque entendia que reforçava o preconceito de surdos por ouvintes e surdos oralizados que, igualmente, necessitavam de acessibilidade, vendo a língua de sinais como um grande facilitador. Percebia que, muitas vezes, surdos oralizados escondiam a capacidade da fala oral para serem aceitos no grupo. Ser surdo naquele contexto era uma questão de nascimento. A cultura surda era divulgada como algo que ia muito além do uso da língua, estendendo-se a manifestações contra o uso de aparelhos, implantes cocleares e até mesmo casamento com ouvintes!

A história da educação dos surdos era narrada dando ênfase ao que chamavam de colonização pelos ouvintes, referindo-se aos processos traumáticos que sofreram na

tentativa de normalizá-los. Aquele Congresso de Milão, que proibiu o uso das línguas de sinais por mais de um século, era notadamente lembrado. Era compreensível e louvável a luta do movimento surdo em favor da língua de sinais e, como dito anteriormente, foi essa resistência da comunidade surda e dos surdos nativos que fez com que a língua não se perdesse. Eu compreendia a sua beleza, sua seriedade e mais ainda a sua necessidade e importância para a educação dos surdos, sejam eles nativos ou não. Ficava, porém, a questão identitária daqueles que adquiriram a surdez após a aquisição da língua oral e daqueles que, apesar de nativos, haviam optado pela oralização ou essa lhes havia sido imposta por familiares. A que grupo pertenciam? Como se autodefiniam? Eu costumava dizer aos surdos que o Congresso de Milão havia amarrado e silenciado as suas mãos, pois muitos aprenderam a usar a língua oral com sofrimento. Hoje, os surdos militantes querem “cortar” as nossas línguas e silenciá-las, causando igual consternação. Via-me, por várias vezes, dividida entre “eles” e “eu”, sem saber onde terminava essa fronteira. Assim, os grupos dividiam-se em: surdos sinalizados e surdos oralizados. Os sinalizados utilizam apenas a língua de sinais para comunicação, enquanto que os oralizados utilizam também a língua oral e leitura labial para comunicação com ouvintes. Era visível a dificuldade dos surdos sinalizados na leitura e escrita da língua portuguesa, mesmo aqueles que já possuíam uma graduação e partiam para a segunda formação universitária! Imaginei, então, que o curso deveria ter um formato que promovesse uma educação bilíngue para formação docente: promoveria um aprimoramento da língua portuguesa para os surdos nativos e da língua de sinais para os oralizados, principalmente aqueles que adquiriram a Libras, tardiamente. Foi grande a decepção de muitos oralizados quando souberam que não poderiam ser professores da língua portuguesa, nem mesmo para surdos. O curso destinava-se apenas à formação de professores de Libras, embora a maioria dos professores ministrantes fossem surdos oralizados e ouvintes não usuários de línguas de sinais. Porém, o curso foi de grande valia para a introdução às posturas acadêmicas que muitos desconheciam. Os coordenadores do Polo USP eram muito envolvidos com a comunidade surda, conhecedores das nossas principais dificuldades e providenciaram condições para que algumas lacunas na nossa educação e socialização pudessem ser preenchidas. Tínhamos intérpretes e tutores que, também envolvidos nas comunidades surdas, facilitavam esse processo. A nossa sala de aula transformava-se também num ponto de encontro. Era ali que encontrávamos nossos pares, quinzenalmente, e trocávamos informações. Falávamos das nossas diversas experiências e traçávamos planos de atuação na vida docente. Baseados em nossas dificuldades, tínhamos projetos para uma melhoria na educação dos surdos. Foi em um desses encontros que decidimos fundar a primeira Associação de Surdos no Brasil, constituída unicamente por surdos que tentam representar-se e garantir seu espaço na educação. As dificuldades são imensas e seguimos a passos lentos. A associação foi fundada em janeiro de 2012, na cidade de São Paulo.

Atuação Profissional

Foi grande a nossa decepção ao perceber, depois de graduados, que as universidades não nos dariam a chance de colocar em prática os nossos projetos. Embora sejamos os únicos

professores graduados para o ensino de Libras, a maioria das universidades tem por regra a necessidade de um curso de pós-graduação para a prática docente. Para cumprir a lei que exige a oferta de cursos de Libras na formação superior, dão preferência à contratação de ouvintes, que obtêm uma certificação do MEC através de uma avaliação em língua de sinais e possuem pós-graduação em qualquer área. A maioria dos professores surdos formados não atua no ensino de Libras, pois são contratados como instrutores ou como auxiliares de professores ouvintes. Apesar da falta de oportunidade de crescimento profissional, procuramos ocupar os espaços na educação, mesmo na condição de instrutores, oferecendo cursos de capacitação em hospitais e empresas que, necessitadas de cumprir a Lei de Cotas, precisam contratar deficientes e, também, na formação de professores que operam em escolas municipais. Nossa atuação na prefeitura é feita através de contratos, nos quais, apesar de graduados, atuamos como “palestrantes”. Esses cursos de capacitação são oferecidos com cargas horárias diversas, dependendo da distribuição da verba de cada regional e, anualmente, alguns professores são contratados para esse trabalho que tem por objetivo capacitar professores da rede pública de ensino para a atuação com alunos surdos em cursos com carga horária de 30, 60 ou 120 horas!

A situação daqueles que realmente se interessam pela prática docente é constrangedora. Espera-se que nesse período de tempo, de no máximo 120 horas, o professor aprenda a língua de sinais e, resolvidos os problemas de comunicação, todos os outros se resolverão! Espera-se, então, que, na falta de um intérprete, o professor atue em sala de aula usando simultaneamente duas línguas. Além disso, o material didático existente na escola não é adaptado para a língua de sinais e, como já citado, existe uma grande dificuldade de entendimento da língua portuguesa por surdos. Outra dificuldade é o entrosamento desse aluno com o grupo quando não há outros surdos em sala de aula, pois ficará isolado, sem comunicação, não poderá participar das atividades sociais promovidas pela escola e mesmo o contato com funcionários é prejudicado. Em continuidade do que acontece em casa, onde as informações são reduzidas ao “essencial para a sobrevivência”, na escola também a informação se limita àquilo que o “outro” considera “essencial para a aprendizagem”.

Em visita a uma escola, onde uma das minhas alunas, e professora, ensinava, percebi o quanto é constrangedor trabalhar nesse contexto. A minha aluna/professora trabalhava em uma sala com 40 alunos e um deles era surdo. Informado pela professora da minha visita e de que eu, também, era surda, o aluno ficou na expectativa. Quando entrei em sala de aula, fui recebida e apresentada alegremente a todos os seus colegas me dizendo em língua de sinais: todos são meus amigos. Esta é a minha professora. Percebi que todos gostavam muito do aluno surdo, porém, era visível que haviam aprendido a ter uma relação de tolerância com ele. Observei o comportamento dele e toda a dificuldade da professora durante a aula. O aluno transitava pela sala, tentando absorver as atividades dos colegas e participar, enquanto a professora aguardava um momento para lhe dar atenção especial já que não conseguia ministrar a aula em duas línguas. Ao final da aula, a professora chorou ao relatar que não conseguia dormir, pensando em como elaborar atividades que pudessem REALMENTE alfabetizar essa criança de 8 anos.

A minha atuação como capacitadora de professores girava em torno de lhes proporcionar

um maior conhecimento sobre as características do comportamento das pessoas surdas, a fim de que pudessem se aproximar de seus alunos surdos e conhecer um pouco das suas subjetividades. Julgava que isso, mais do que o ensino de uma língua que não aprenderiam em 120 horas, poderia ser de maior valia.

O trabalho de capacitação estendia-se também aos profissionais de saúde, porém tive a oportunidade de capacitar apenas uma médica durante quatro anos de atuação. Essa médica me relatou que se sentia em falta por falar línguas estrangeiras e não conseguir se comunicar com um surdo brasileiro e que isso lhe causava uma grande impotência. Foi a primeira vez que pensei que a situação de um surdo era pior do que as dos estrangeiros! Perfeitamente compreensível que, para a área de saúde, a surdez fosse encarada como patologia e, como tal, deveria ser curada e não minimizada com paliativos, o que justificava o desinteresse dos médicos na aprendizagem da língua de sinais. Os enfermeiros, ao contrário, ficavam felizes ao conseguir transmitir aos pacientes surdos as mesmas orientações que eram transmitidas aos ouvintes.

Em 2010, inicia-se uma nova etapa de observações e aprendizagens, totalmente diferenciadas do que tinha presenciado até o momento. Fui escolhida, num processo seletivo da Escola de Administração de Empresas de São Paulo - FGV, para ministrar aulas de Libras para graduandos em Administração. Foi muito grande a minha surpresa! Não imaginaria que uma instituição de ensino como a EAESP-FGV, em contraposição com as demais instituições de ensino superior de SP, contratasse uma pessoa surda para atuar como docente. Coloquei a minha admiração para o coordenador e o que recebi como resposta resumia tudo aquilo pelo qual eu ainda lutava: “a escola quer que os alunos tenham contato com toda a problemática que envolve a pessoa surda, nada melhor do que alguém que tenha vivência para transmitir estes conceitos”. O coordenador sugeriu que eu continuasse meus estudos e eu senti que tinha esse compromisso com a escola; e, prazerosamente, o assumiria. O coordenador costumava dizer que eu havia levado “bons problemas para a escola”, porque todas as minhas necessidades de atendimento profissional eram diferenciadas. Bons problemas, porque, a partir das minhas necessidades, a escola se preparava para dar acessibilidade a uma necessidade especial com a qual ainda não havia se deparado: a surdez!

Um grande desafio começou a surgir desde os primeiros dias de aula. A minha prática de ensino era totalmente voltada à sociedade, educação e saúde. Eu deveria adaptar o conteúdo da disciplina a uma área que eu desconhecia. Foi grande a minha surpresa ao encontrar jovens dispostos a aceitar desafios e foi com eles que eu aprendi a conduzir o conteúdo de maneira agradável para uma disciplina eletiva. É objetivo da escola que as teorias sejam enfatizadas e que aprendam mais os aspectos sociais que envolvem a questão da diversidade nas organizações, porém a curiosidade para o aprendizado da língua também é muito grande. Procuro atender aos objetivos da escola ao mesmo tempo em que transmito alguns conhecimentos da língua, num curso de duração de apenas 30 horas. Os alunos são levados a visitar escola de educação especial, onde podem observar a realidade da educação dos surdos. A partir dessas observações, toda a problemática da inserção dos surdos nas organizações é sentida e discutida por eles, os quais, muitas vezes, depois de formados; me enviam por *e-mail* notícias de atuação em empresas onde iniciam suas atividades com

olhares também para a inclusão. Não há maior motivação para o meu trabalho do que esse retorno dos alunos.

O trabalho com os alunos de Administração ampliou as minhas fronteiras de atuação e me fez deslumbrar novos horizontes! Já que eu ampliara o meu mundo com a aquisição de novos conceitos que envolvem a área administrativa, agora me deparava com a perspectiva de realização de um trabalho ainda mais amplo.

Curso de Mestrado em Administração de Empresas

Em 2011, matriculei-me como aluna avulsas em uma das disciplinas do Curso de Mestrado em Administração de Empresas, na linha de pesquisa em Estudos Organizacionais. Pela primeira vez, eu teria um intérprete em sala de aula. Também pela primeira vez, a escola adaptava-se para receber um aluno surdo para o curso de mestrado; no ano seguinte, eu ingressaria como aluna regular. Vale lembrar que, nesse curso, a maioria das referências teóricas é de autores estrangeiros escritos em língua inglesa, a qual eu não aprendi, e a experiência me mostrou a angústia pela qual passavam os surdos nativos na aprendizagem da língua portuguesa. Então, para que eu pudesse acompanhar os estudos, os professores procuravam autores brasileiros para a minha leitura e, quando isso não pôde ser feito, busquei traduzir os textos pela internet e estudar resenhas. Outra questão interessante era a presença do intérprete de Libras. Era evidente a preocupação dos professores diante dessa ferramenta de acessibilidade tão atípica! Percebia que a dúvida sobre se o intérprete estava realmente transmitindo as suas falas era constante e imaginava que essa deveria ser a postura de todos os professores envolvidos nesse processo, já que o aluno surdo não tem condições de perceber se o profissional está de fato transmitindo todo o conteúdo. Observava, também, que essa era a preocupação dos meus colegas, que em muitas ocasiões vinham ao meu encontro oferecendo-se para compartilhar anotações feitas em sala de aula. Interessante, também, era o fato de perceberem que eu não podia me valer do recurso das anotações (tão adotado por ouvintes) já que durante todo o tempo eu deveria estar olhando para o intérprete e impossibilitada de escrever.

Fui informada pela coordenação do curso de que eu teria direito ao intérprete somente durante o período de duração das aulas. Particpei, então, de uma reunião da linha de pesquisa sem a presença desse profissional. Pude demonstrar na prática o quanto é difícil para um aluno surdo participar de um evento sem a presença de um intérprete, diante do constrangimento do professor que não podia desempenhar satisfatoriamente o seu trabalho já que um único aluno não podia entender a sua fala. Expliquei aos coordenadores que, como a aquisição de conhecimentos não se limitava às salas de aula, eu gostaria de participar de defesas, seminários e outros encontros também significativos e, para isso, eu precisava de intérpretes. Fui prontamente atendida e, aos poucos, fomos nos acostumando a essa convivência em que o intérprete se fazia presente até nos intervalos de café onde eu podia participar dos bate papos, que também fazem parte desse contexto de integração. É claro que após as aulas, muitos se reuniam para estudos e pesquisas na biblioteca da EAESP e o intérprete não poderia ficar à minha disposição durante todo o dia. A carga, porém, se

tornara bem mais leve do que aquela que eu carregava quando estudava em escola regular sem conhecimento das Libras e sem intérprete de sinais.

Por várias vezes após as aulas, eu conversava com o intérprete e trocávamos impressões. O trabalho desses profissionais é muito interessante. Obedecem a um código de ética que não permite que se envolvam emocionalmente com o surdo ao qual chama de “cliente”. Acontece que, envolvidos com a comunidade surda e conhecedores das diversas dificuldades por que passam seus clientes, aprendem a identificar por expressões, gestos e olhares, quando há dificuldade de entendimento do contexto. Sabem, também, como podem adaptar o enunciado para a língua de sinais, para um melhor entendimento. Não são raras as vezes em que entram em conflito com professores por interromper uma fala ou pedir outra versão do contexto para ajudar o entendimento do “cliente”. Outra situação comum em escolas de nível fundamental é o professor dar ao intérprete a responsabilidade de educador, culpando esse profissional quando o aluno não alcança o resultado esperado.

Assim como para os cegos, todos os detalhes visuais são transmitidos pelo acompanhante, no caso dos surdos, o bom intérprete de língua de sinais não se limita a transmitir apenas o que é falado pelo professor, mas todas as falas, movimentos e todas as manifestações sonoras que não podem ser percebidas pelo surdo. Dessa maneira, sorrisos, brincadeiras e todas as emoções contidas nas falas, como as ênfases e as ironias, por exemplo, deverão ser transmitidas por ele para que a pessoa surda possa se inteirar do contexto. No meu caso, a escola tem consciência de que ainda está despreparada para a escolha e seleção desses profissionais e, por isso, tenho o privilégio de escolhê-los. Vejo com pesar o sofrimento de colegas em outras instituições em que a escolha de intérpretes é feita entre aprendizes de Libras bolsistas nos cursos de licenciatura. Esses não possuem ainda a fluência necessária para a interpretação de contextos em cursos superiores.

Encontrei na EAESP o respeito devido àquele que sofre o problema e, como tal, deve ser consultado em busca de solução. Como por exemplo, em uma disciplina em que se fazia necessário o uso do computador e a dinâmica exigia que o professor explicasse fórmulas matemáticas com o auxílio do quadro, era impossível que eu acompanhasse com o olhar a movimentação simultânea, por mais que o professor e o intérprete tenham se desdobrado. Relatei o fato à minha orientadora e aos outros professores do mestrado, que entenderam prontamente que uma pessoa surda não poderia acompanhar a disciplina naquele formato. Para que eu não perca o conhecimento necessário à minha formação, no caso dessa disciplina, eu terei atendimento individual, o que permitirá ao professor maior tempo e dedicação e ao intérprete uma tradução consecutiva.

Percebo que existe uma movimentação da escola no sentido de se preparar para receber outros surdos. A expectativa é que a atuação conjunta de todos os profissionais envolvidos nesse processo possa proporcionar muito mais que a conclusão de um curso de mestrado por uma pessoa surda. Espera-se que, além disso, essa experiência vivida por todos possa servir de base para que outros surdos tenham ingresso na educação superior, respeitando as suas limitações, proporcionando condições de acesso aos conteúdos, para que possam ter a oportunidade de um resultado comparável com os de outros alunos, exigindo-se deles

TAMBÉM que alcancem a aprovação do conhecimento mínimo exigido pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar através desta narrativa, muita coisa mudou a partir da legalização das Libras. Com o reconhecimento da língua e as leis de inclusão, os surdos não precisam mais “sentar em suas mãos” dentro das escolas ou escondê-las em espaços públicos e uma grande curiosidade para o aprendizado da língua toma conta da comunidade ouvinte. Em contrapartida, os surdos também se aproximam cada vez mais de ouvintes, diminuindo essa “divisão de mundos” fundamentada em preconceitos que vêm sendo gradativamente derrubados. Nos dias atuais, eu não precisaria mentir para ser aceita no mercado de trabalho, pois, para cumprir a Lei de Cotas, algumas empresas realizam uma verdadeira maratona para encontrar profissionais com necessidades especiais e com qualificação adequada. A maioria das emissoras de televisão legendam suas programações, levando aos surdos as informações que antes eram transmitidas por seus pais, colegas e intérpretes. Porém, ainda há um grande caminho a percorrer.

Ainda lembramos o Congresso de Milão quando nós, professores surdos, não tínhamos a oportunidade de atuar nas escolas. A proposta de educação bilíngue toma corpo, a comunidade surda luta para que dessa vez a sua educação tenha sucesso. Os professores surdos desdobram-se em jornadas de trabalho para se tornarem bilíngues em apenas 120 horas e nenhum curso de capacitação lhes é oferecido para o ensino de língua portuguesa que possa torná-los bilíngues em 120 horas! Assim, as escolas de educação especial, onde os surdos interagem com seus pares, são consideradas segregacionistas e substituídas por escolas de educação bilíngue com a atuação de professores ouvintes que os surdos ensinaram a trabalhar. Ainda assim, a preferência é que estudem em escolas de educação inclusivas “não segregacionistas”, onde a barreira linguística os deixa totalmente isolados, pela falta de preparo da escola.

As famílias continuam sem nenhuma orientação e, na falta de recursos para arcar com as despesas de um curso particular de Libras, recorrem à oferta de aparelhos auditivos e implantes cocleares, oferecidos gratuitamente pelo Estado, havendo crianças que chegam à escola sem conhecimento de nenhuma língua. A responsabilidade da socialização primária dessa criança é totalmente transferida para a escola.

Os surdos adultos que, apesar das dificuldades, conseguiram chegar à vida acadêmica, têm oportunidades reduzidas de aprendizado, visto que não podem participar de eventos significativos como congressos e seminários, onde nenhum sistema visual (intérprete ou legenda) é oferecido ou existe a oferta em apenas alguns momentos escolhidos pelos organizadores. No local de trabalho, geralmente não têm a oportunidade de crescimento pessoal e profissional, sentem-se desmotivados e excluídos, passando a compreender o trabalho apenas como fonte de sobrevivência, sem que lhes proporcione qualquer satisfação ou perspectiva de carreira. Por sua vez, muitos surdos jovens optam pela aposentadoria

por invalidez e são plenamente apoiados pelos pais. Para que se possam tomar ações verdadeiramente afirmativas, há necessidade que sejam “vistos” tendo o direito de se apresentarem. Há necessidade de pesquisas que possam identificar as reais necessidades de leitura visual e a fiscalização para o cumprimento da lei que dá ao surdo o direito de aprendizagem da língua portuguesa.

Enfim, é preciso que os surdos ocupem os espaços a que têm direito, não só aqueles que lhes são caridosamente oferecidos. Talvez assim, daqui a algum tempo, possamos vê-los nas escolas, nas igrejas, na vida acadêmica, nas academias, nos cinemas e nos teatros: que possam ser surdos, porém, brasileiros em pleno exercício da cidadania!

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & Inclusão Educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

BERGER, Peter; LUCKMANN Thomas. **A Construção Social da Realidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CAPOVILLA, Fernando César; DUARTE, Walkiria. **Dicionário Enciclopédico Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. 2ª Ed. São Paulo: Edusp, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GOFFMAN, Erving. **O Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMAS, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A Invenção da Surdez: Cultura, Alteridade, Identidade e Diferença no Campo da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

LUCHESE, Maria Regina C. **Educação de Pessoas Surdas: Experiências Vividas, Histórias Narradas**. 3ª Ed. São Paulo: Papirus, 2008.

_____. O Discurso Moderno na Educação dos Surdos: Práticas de Controle do Corpo e a Expressão Cultural Amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças**. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **O Silêncio Disciplinado. A Invenção dos Surdos a Partir de Representações Ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2000.

MACHADO, Paulo Cesar. **A Política Educacional de Integração/Inclusão: Um Olhar do**

Egresso Surdo. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. O “bi” em Bilinguismo na Educação *de Surdos*. In: **Surdez e Bilinguismo**. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

ROCHA, Everardo; GUIMARÃES, P. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 1951.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: Uma Viagem ao Mundo dos Surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a Normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: Um Olhar sobre as Diferenças**. 3ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

**Sonia Regina
Nascimento de
Oliveira**

Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil (2010). Professora da Fundação Getúlio Vargas, Brasil.