

POR QUE ENSURDECER A EDUCAÇÃO DE SURDOS?

*Tiago Ribeiro¹
Ricardo de Souza Janoario²*

Resumo: O presente texto tece reflexões e ponderações acerca da educação de surdos, ensaiando a proposição de um “ensurdecimento” da pedagogia e das práticas pedagógicas com estudantes surdos que têm a ver com a afirmação de um próprio da experiência de ser surdo e de assim estar e habitar o mundo. Nesse movimento, o ensaio partilha duas cenas vividas no cotidiano escolar e, nessa direção, convida a (re)pensar a educação das pessoas surdas e suas práticas a partir da ideia de surdidade, interculturalidade e diferenças. Finalmente, defende a urgente necessidade de descolar a pedagogia do ouvido, no sentido de enxergar, reconhecer, legitimar e aprender com produções/ criações/ provocações que os próprios surdos nos fazem com suas vivências, trajetórias, biografias e saberes.

Palavras-chave: Educação de surdos; interculturalidade; surdidade; práticas pedagógicas.

WHY DEAFEN THE DEAF EDUCATION?

Abstract: The present text contains reflections and considerations about the deaf education, rehearsing the proposition of pedagogy and pedagogical practices with deaf students “deafening. This movement affirms the singularity of being deaf experience in the world. In this movement, the essay shares two scenes lived in the everyday life school and, in this direction, it invites to (re)think the education of deaf people and their practices from the idea of deafhood, interculturality and differences. Finally, it defends the urgent need to taking the pedagogy of the ear, in order to see, recognize, legitimize and learn from productions / creations / provocations that deafs give to us with their experiences, trajectories, biographies and knowledges.

Keywords: Deaf Education; interculturality; deafhood; pedagogical practices.

¿POR QUÉ ENSORDECER A LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS?

Resumen: El presente texto teje reflexiones y ponderaciones acerca de la educación de los sordos, ensayando la proposición de un "ensurdecimiento" de la pedagogía y de las prácticas pedagógicas con estudiantes sordos que tienen que ver con la afirmación de la

¹ Doutor em Educação. Professor e Orientador Pedagógico do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) noturno do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Coordenador do Grupo de Pesquisa *ArteGestoAção* e integrante do Espaço de Pesquisa e Ensino de Ciências Aplicadas (EsPCie-A), do INES. E-mail: triheiro.ines@gmail.com

² Doutor em Serviço Social. Professor Adjunto do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Coordenador do Grupo de Pesquisa sobre Racismo e Surdez (GERES). E-mail: janoario04@gmail.com

singularidade própria de la experiencia de ser sordo y de estar y habitar el mundo en cuanto sujeto sordo. En este movimiento, el ensayo comparte dos escenas vividas en el cotidiano escolar y, en esa dirección, invita a (re)pensar la educación de las personas sordas y sus prácticas a partir de la idea de sordedad, interculturalidad y diferencias. Finalmente, defiende la urgente necesidad de despegar la pedagogía del oído, en el sentido de ver, reconocer, legitimar y aprender con producciones / creaciones / provocaciones que los propios sordos nos hacen con sus vivencias, trayectorias, biografías y saberes.

Palabras clave: Educación de los sordos; interculturalidad; sordedad; prácticas pedagógicas.

Importa salientar a diferença das pessoas. Respeitá-las como surdas, índias, nômades, negras, brancas... Importa deixar os surdos construírem sua identidade (...) A educação, ainda que já esteja saindo do domínio do oralismo, tem que desaprender um grande número de preconceitos, entre eles o de querer “fazer do surdo um ouvinte”. (Gládis Perlin, 2010)

Desde que assumimos como professores no Instituto Nacional de Educação de Surdos, Tiago na Educação Básica e Ricardo no Ensino Superior, temos nos dado conta de que os desafios inerentes a um e outro nível de educação guardam suas singularidades e particularidades, porém muitos são os fios que nos aproximam e unem: por exemplo, no que diz respeito à garantia de uma educação que não negue a singularidade linguística e cultural³ do estudante surdo, pensamos que a compreensão das implicações pedagógicas, éticas e políticas da assertiva de que o surdo tece conhecimento e interage com o mundo de forma visual é uma delas.

Nesse sentido, começamos este texto com uma pergunta em seu título. Sim, uma pergunta: este dispositivo que abre possíveis e múltiplos modos e maneiras de ler, interpretar, compreender e narrar o mundo. A pergunta força o pensamento em seus limites, desbota barreiras e torna porosas ideias tão calma e paulatinamente construídas como verdades absolutas ou incontestáveis. E, se começamos com uma pergunta, é porque temos clareza da importância de não calar nossas vozes, experiências e corpos diante do “assim” das coisas”, essa “ordem natural” (RANCIÈRE, 2011) das existências

³ Sabemos do embate e debate em torno da existência ou não de uma cultura surda. No entanto, optamos pelo uso do termo afirmando uma possível “cultura surda” pela compreensão de que tal afirmativa se dá em um campo de luta linguística, política e epistemológica pelo reconhecimento do que é “próprio” do ser surdo, isto é, de sua *surdidade* (LADD, 2013).

e relações que parece justificar toda sorte de injustiças e políticas de apagamento e negação de tantas e plurais alteridades e existências.

Sendo assim, trata-se de um texto que indaga, que não busca responder nem resolver, porém, muito ao contrário, manter aberta uma certa disposição para não acatar como dadas ideias e respostas comumente aceitas e, de tão repetidas, já transparentes. Um texto-convite a uma certa indagação persistente, portanto. Nosso objetivo, com este ensaio, é exercitar um certo modo de escrita-inquietação que se converta em conversa e em convite à conversação acerca de uma problemática que nos atravessa e provoca nos cotidianos de nossas aulas, pesquisas e ações investigativo-formativas com estudantes surdos, na Educação Básica e no Ensino Superior: o encontro bilíngue e bicultural que é a educação de surdos. E *bicultural* porque compreendemos, do ponto de vista ético e político, a importância de afirmar a singularidade surda em seu caráter cultural, linguístico e minoritário.

Em nossas práticas pedagógicas e andanças pelo Brasil, pelas diferentes regiões do país para realização de seminários e assessorias técnicas sobre o trabalho com estudantes surdos, temos vivenciado encontros, conhecido histórias e nos deparado com realidades que nos incitam a seguir pensando e problematizando sentidos e apostas que conformam essa prática social tão singular que é a educação das pessoas surdas. A partir do que vivemos e tomamos como elementos de investigação e reflexão, temos apostado em conceitos como *diferença(s)*, *surdidade* e *interculturalidade* como elementos que dão a pensar sobre a educação de surdos e seus matizes linguísticos, culturais, sociais etc., a partir de uma matriz que afirma a singularidade e a potência da pessoa surda.

Sobre *diferenças* e *surdidade*: uma provocação a ensurdecer as práticas na educação de surdos

Pela natureza e extensão do presente ensaio, não é nossa intenção fazer uma retomada histórica dos movimentos complexos de lutas, reivindicações e conquistas da comunidade surda brasileira, seja no campo social mais amplo ou no educacional, mais especificamente. No entanto, compete salientar que, no que tange ao surdo e à sua educação, o que tem sido observado de maneira hegemônica, ao longo da história, é a persistência (quando não a oficialização) de políticas e práticas cuja efetivação se traduz na invisibilização da língua de sinais e das produções culturais surdas (arte, poesia etc.)

nos currículos escolares. Nas palavras de Regina Maria de Souza e Maria Cecília Rafael de Góes:

Nas escolas públicas, onde os sinais são interditados, e há várias formas que levam à interdição, trata-se o surdo como se fosse ouvinte, ainda que haja alguma preocupação, por parte da professora, e por iniciativa própria, em criar *estratégias comunicativas* que possam franquear, minimamente, sua interação com o aluno. Ao considerá-lo como ouvinte, quer dizer, como *igual a todos*, a escola *para todos* lida com a pluralidade de uma forma perversa: simplesmente negando-a. (2013, p. 172. Grifos das autoras).

Ao querer fazer do estudante surdo um ouvinte em potencial e assim tratá-lo, a escola (como produto social de uma sociedade ouvintista na qual o surdo tem sido paulatinamente produzido como invisível), nega a singularidade que o *estar sendo* (SKLIAR, 2019) surdo comporta. Ao fazê-lo, reforça o caráter normativo e clínico da instituição escolar desde sua gênese moderna e o desejo de produção de mesmidade, de homogeneidade, para a conformação de uma subjetividade sob o slogan de um Estado Nacional. Nessa perspectiva, ensinar/ educar o surdo – enquanto alteridade radical – é assumido como normalizar, explicar, narrar, curar, “endireitar”, “enformar” o surdo. Em outras palavras: fazer dele um protótipo de ouvinte, querer dele o que sua existência, sua experiência no e com o mundo não comporta. Sua cultura está baseada no ver, não no ouvir; surdez é uma experiência visual (SKLIAR, 2010). As metáforas, imagens de pensamento e ideias surdas são construídas e internalizadas visualmente; trata-se do “povo do olho”, como apontam os estudos de Ladd (2013).

Contudo, sofremos os efeitos de uma cegueira epistemológica, ética e política que nos impede de ver o surdo em sua existência afirmativa; impossibilidade esta resultante do fato de termos sido forjados – todos nós, surdos e ouvintes; ouvintes e surdos - sob a insígnia do **Uno**, isto é, pela imposição subjetiva de um modelo como correto, certo, superior (a Identidade, o Ser, a Verdade, a Teoria etc.). Essa impositiva de um modelo abafa toda uma pluralidade de modos distintos de ser, estar, habitar, viver e existir – pluralidade essa traduzida como “diversidade desviante”, como “anormalidade”. As alteridades “desviantes” dos modelos impostos são discursivamente produzidas como “anormais”. Isso porque, provoca-nos Skliar, os anormais não existem; o que existem, sim, são os anormalizadores!

O surdo, visto como “desviante” do modelo ouvinte (e também heterossexual,

branco, europeu, cisgênero etc. etc.), foi anormalizado, transformado no “mudinho”, “coitadinho”, “inocente”, “ingênuo”, “incapaz”, “deficiente”, “débil mental”, alguém que o ouvinte precisaria entender, explicar, resumir, identificar, curar, salvar. “Sua” diferença marcaria, nessa concepção, sua desigualdade, sua “inferioridade”:

Nós surdos somos... aquele grupo que Bauman denomina de *párias da sociedade*. O que nos levou a ser classificados como isto, se estamos bem vestidos, comemos em restaurantes de classe e transitamos em qualquer ambiente como qualquer grupo, simplesmente a chamada normalidade? Ser normal é tão importante, mas tão importante mesmo, que não se consegue entender até que ponto vai seu significado (PERLIN, 2007, p. 9. Grifos da autora).

Sim, a ideia de normalidade é um risco à pluralidade vida e precisa ser, todo o tempo e o tempo todo, posta em xeque, problematizada, questionada. Quem institui o normal? Existe um corpo normal? Surdo? Ouvinte? Negro? Sinalizante? Oralizado? As castas e divisões que vão sendo criadas são tão múltiplas quanto são as diferenças e relações no mundo: impossível resumir. O contato com a filosofia das diferenças e os escritos de Carlos Skliar, nos quais o autor busca pensar uma pedagogia orientada à “escuta das diferenças” e a problematizar a ideia de diferença como essência ou marca do/no outro (2014; 2017; 2019), nos obriga a sublinhar a violência presente em seguir pensando o surdo como o “diferente” que é desigual/ inferior, os “párias da sociedade”.

Sim, violência. A imposição de um modelo, a negação de existências, a invisibilização de experiências e modos de estar sendo no mundo, o apagamento de saberes e conhecimentos, o silenciamento de narrativas outras, a deslegitimação de uma marca cultural singular. Acontece que a diferença não é uma essência nem uma marca que se fixa nos corpos para inferiorizá-los. A diferença não está no outro nem em nós, mas na nossa relação, entre nós, adverte Skliar (2019).

A proposição do referido autor de pensar as diferenças como relação atinge como um soco certo, forte, estridente! Remexe, incomoda, intriga. Como pode ser isso de pensar o outro fora da relação binária entre normal/ anormal, entre ouvinte/ surdo, sinalizante/ oralizado, de pensar o outro como se não houvesse o padrão a ser seguido? Trata-se do reconhecimento das diferenças como constitutivas do humano, em sua pluralidade inelutável? Trata-se do reconhecimento da pluralidade entre pessoas e entre os próprios surdos?

E agora? Onde e como definir o surdo tendo em vista sua singularidade surda e

não o modelo ouvinte? Precisamos defini-lo? Compreender o outro como não diverso, mas diferente, significa que somos tão diferentes quanto ele. Assim, explode-se a essência, a imagem em cuja silhueta todos devem buscar se enquadrar. Cada sujeito é, então, seu próprio modelo – fluído, complexo e, por vezes, caótico: Somos ouvintes, surdos, homens, mulheres, latinos, negros, brancos, homossexuais, heterossexuais, transgêneros, cisgêneros... Somos sempre muito mais do que parecemos e infinitamente mais complexos do que querem nos fazer crer: a simplificação das identidades não seria uma maneira de tentar enquadrá-las ou “domesticá-las”?

E por que falar disso? Porque os efeitos dessa política epistêmica, econômica, cultural e social de negação da diferença que singulariza cultural e linguisticamente o surdo têm se mostrado desastrosos: muitos são os jovens surdos que, introjetando o preconceito social, têm vergonha de se assumirem surdos e, ao saírem das escolas especializadas, como o INES, retiram o uniforme e colocam fone de ouvido, numa tentativa de esconder sua surdez e se expondo a abordagens policiais truculentas, assaltos etc. Muitos surdos também acabam se acreditando incapazes de aprender e que, portanto, está assim justificada a política de “subemprego” ofertada à grande maioria deles, introjetando uma visão negativa sobre si mesmo; e, infelizmente, grande também é o número de surdos que são privados do contato com a língua de sinais, de escolarização, de desenvolvimento linguístico e cognitivo pleno, de um processo de imersão na cultura, na língua, na interação com o outro e com o mundo.

Perceber/ escutar as diferenças, como convida Carlos Skliar, no caso da relação com as pessoas surdas, significa descentralizar nossas experiências do ouvido; investir no olhar, na *escuta visual* (SILVA *et. all, no prelo*) e atenta, no estar presente e aberto. Implica em abandonarmos nossos esquemas cognitivos e explicativos sobre os surdos e deixar que nos ensinem - com suas experiências, histórias, trajetórias, biografias, epistemologias, saberes, conhecimentos e ainda não saberes - um pouco desse modo tão único e rico de visualmente se constituir sujeito, construir saberes, conhecimentos e cultura e interagir com o mundo.

Nesse cenário, a diferença ganha uma rubrica positiva: em vez de marcar desigualdade, ela afirma a potência, a existência, a singularidade do surdo, sua *surdidade*, isto é, as expressões culturais, linguísticas, estéticas e éticas que tornam único o ser (estar sendo) surdo no mundo. Pesquisadoras surdas como Gladis Perlin (2007), Ana Regina Campello (2008) e Flaviane Reis (2007) dão a ver a importância do posicionamento de

afirmação do sujeito surdo e suas implicações do ponto de vista da formação e de sua educação. Pensamos tratar-se de posições que corroboram a relevância de as pesquisas e práticas na área atentarem para a ideia de *surdidade* (LADD, 2013), isto é, a experiência singular surda de estar, ser e se relacionar com e no mundo.

As implicações do pensamento de Ladd (2013) para a educação de surdos reforçam e renovam o que, desde a década de 1990 no Brasil, a perspectiva de educação bilíngue vem insistindo em lembrar, uma vez que esta “(...) surge como uma tentativa séria de ampliar e enriquecer os contextos de acesso à língua – para além das controvérsias reinantes entre a língua de sinais e as modalidades orais e/ou escritas da segunda língua – e de pensar em um projeto educativo pleno” (SKLIAR, 2017, p. 23).

E como “projeto educativo pleno”, no tocante à educação bilíngue de surdos, não podemos esquecer que esse “bi” significa não só duas línguas, porém traz consigo aspectos políticos, sociais e culturais (QUADROS, 2005): onde estão as artes, poesia, brincadeiras, literatura e histórias surdas na escola, no currículo? E as estratégias visuais e metáforas surdas? Estão presentes? A pedagogia segue colada ao ouvido ou atende ao chamado do *ver e aprender* e suas implicações didáticas, como chamam atenção Barral, Pinto-Silva e Rumjaneck (2017)? E talvez a pergunta mais inquietante: em que língua e em que gênero (Conversa? Monólogo? Outro?) se dá a educação dos surdos?

Um acontecimento vivido em uma escola especializada em educação de surdos e relatado por Ribeiro (2017) nos dá a pensar um pouco sobre isso:

Eram seis da tarde, quase noite, quando aquele corpo incontido e insatisfeito entrou na sala. Com um movimento brusco, o estudante puxou a cadeira e jogou a mochila sobre a mesa. Estranhei. Aquele corpo dizia algo que não costumava expressar. Olhei nos seus olhos; perguntei-o, com calma, em Língua Brasileira de Sinais, a Libras, primeira língua das pessoas surdas e a língua que nos permite a relação, o contato, a comunicação, o pensar junto na escola (ou a língua que deveria propiciar todas essas coisas na escola de surdos!):

- *O que foi? Aconteceu alguma coisa?*

- *Sim! Estou muito chateado!!!* – respondeu o estudante.

- *Mas o que houve? Você precisa de ajuda?* – insisti.

Com expressão de insatisfação, esticou-me o braço com umas folhas na mão. Peguei-as. Era uma prova de Ciências, a qual havia realizado com outro docente. Estava chateado, revoltado por ter tirado zero. Pediu-me que desse uma olhada na prova. Li-a. Para minha surpresa, as questões, algumas delas, se relacionavam com vídeos, textos e discussões que trabalhávamos em sala de aula, em Libras, por conta de um projeto transdisciplinar que estávamos desenvolvendo coletivamente. Ainda, para maior surpresa, nas nossas aulas o estudante participava

ativamente, lembrava do que havíamos conversado em aulas anteriores, fazia relações entre diferentes assuntos etc. Na prova em questão, diferentemente, parecia ter esquecido tudo. Não conseguiu realizar as atividades propostas.

Sem entender muito bem o que havia ocorrido, tornei a perguntar, querendo conhecer um pouco mais do contexto em que se deu a experiência da prova:

- Mas o que houve? Você esqueceu tudo? A gente já discutiu todas essas coisas em sala de aula e você sabia. Por que não respondeu na prova?

Ele parou por longos segundos. Mirava-me atentamente... Parecia buscar palavras. Mas com sua resposta logo viria a descoberta: há coisas impronunciáveis em qualquer língua, há coisas que escapam às gramáticas, às normativas, às políticas de nomeação e definição, aos tribunais das identidades. Há instantes verdadeiros nos quais só os gestos podem pronunciar, assim como o olhar, o silêncio, a presença, o tremor. Estes momentos dos quais saímos transformados: experiência, suspensão do tempo, interrupção do estar sendo.

E naquele momento, naquela sexta-feira à noite, aquele estudante me colocou em suspensão. À minha pergunta, com calma e simplicidade, respondeu:

- Mas [o docente] me pediu para escrever, não me perguntou se eu sabia. (p. 44-45. Grifos do autor).

Esse relato nos emudece. O que o estudante nos diz não se refere especificamente ao professor ou à prova, tampouco fala da nota ou das questões que teve de responder única e tão somente. As palavras desse estudante dizem, antes de mais nada, de uma pedagogia, uma determinada pedagogia que também nos habita, a qual insiste em sumariar, explicar, esclarecer, formar, transformar, dizer, falar, mostrar, civilizar, normalizar, integrar, humanizar, “ouvintilizar” o surdo; uma pedagogia da normalidade, presa à experiência do ouvir e da aula pensada em um gênero próprio dessa forma de experienciar o mundo.

O que dizer das aulas que buscam ensinar sílabas tônicas ao surdo pelo Brasil afora, nos anos iniciais do ensino fundamental? Ou ainda daquelas escolas inclusivas onde o surdo precisa aprender o português e o inglês, porém a Libras não figura na grade curricular nem conta com um professor nela especialista? Há inclusão quando o aluno surdo é o estranho, aquele que mexe as mãos para falar e “imita os sons do ouvinte”?

Nesse sentido, vislumbramos a ideia do ensurdecer a educação de surdos como um movimento político que afirma a importância da língua de sinais e da visualidade nesse processo. Ensurdecer em sua marca de positividade, força, presença, alteridade: tornar surdo! Enfim, ensurdecer porque, desde sempre, a educação de surdos foi pensada muito presa ao ouvido, o que se reflete nas estratégias, currículos, didáticas e modos de

avaliar; por exemplo.

O estudante do relato acima nos chama a atenção para o fato de que a Libras é língua de instrução, comunicação, conceituação e partilha. Se o sujeito se constitui através da linguagem, da troca e partilha com seus pares linguísticos e culturais, conforme nos ensinou a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1994), é possível pensar em uma escola na qual a língua do sujeito é algo estranho, desconhecido, que diz respeito apenas a ele? Uma escola onde habita a oralidade e a escrita, mas fazem falta as informações visuais? Assim, as considerações realizadas até aqui têm nos aberto questões para continuar conversando e pensando:

O que faz de uma escola de surdos uma escola de surdos?

A língua de sinais garante um efetivo trabalho pedagógico, grávido de sentido para o estudante surdo?

Que implicações trazem as ideias de *surdidade* (LADD, 2013) e *experiência visual* (SKLIAR, 2010) para a educação das pessoas surdas?

Essas questões nos parecem nevrálgicas, no entanto, compete salientar que não esgotam, do nosso ponto de vista, a necessária e urgente discussão em torno da construção de uma educação de surdos ensurdecida (tornada surda!) e plural. Em outras palavras: bilíngue, visual e ampliadora de modos de ver e ler o mundo, como, há tanto, insiste Paulo Freire (1996)!

Sobre interculturalidade e educação de surdos...

Pensar a educação de surdos e suas práticas implica também em refletir a respeito da educação de modo geral e da escola, de modo particular. São extensivamente conhecidas (legítimas e importantes!) as referências que nos convocam a perceber o caráter impositivo, homogeneizante, violento, subalternizante, silenciador e reprodutor/conservador da escola, a partir de diferentes matizes epistemológicos: Foucault (1987), Bourdieu (1998), Freire (2005) etc. No entanto, temos a impressão de que há algo mais a vasculhar no cotidiano da escola e na complexidade que lhe é inerente, sobretudo hoje e diante do desafio que nos coloca o educar/ensinar estudantes surdos.

Nesse sentido, Masschelein e Simons (2013), em seu livro *Em defesa da escola*, nos trazem um olhar outro sobre essa instituição tão marcante: propõem pensar a escola em sua potência de atenção e cuidado para com todos e qualquer um. Para os autores, não

se trata (ou não apenas) de um monstro exterior cujos tentáculos adentram as engrenagens da escola e a contaminam (a cultura dominante, o capitalismo etc.); antes, a “domação” da escola tem a ver com a maneira como os sujeitos vivem, pensam e fazem escola, como se pensa e é pensada – e, portanto, praticada – a escola. Logo, as ações, políticas e processos que visam fazer da escola máquina de homogeneidade ganham força capilarmente também no seu interior, forjadas no bojo de uma trama complexa que envolve sociedade, cultura, espaço/tempo, sujeitos e constituem nossas formas de ser e pensar – neste caso em especial, o educativo.

Para os referidos autores, a escola, em sua acepção grega, “é uma intervenção democrática no sentido de que “cria” tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e, por essas razões, instala a igualdade” (p. 105, grifos dos autores). Instalar a igualdade, em sua leitura, significa: **apostar e assumir a potencialidade de todos e qualquer um para conhecer, saber, falar, pensar, comungar do educativo e da escola como espaço/tempo para se desligar das necessidades econômicas e sociais impostas sobre seus corpos e existências e poder conhecer, saber, falar, pensar, experimentar coisas, objetos e experiências que não lhes são “destinadas”**. Em outras palavras, aumentar cada mundo individual e singular na relação com outros mundos individuais e singulares, como provoca Carlos Skliar (2019): construir e partilhar, partilhar e construir um mundo comum a partir do que já está, já é, para já fazer dele outra coisa, reinventá-lo.

Desse ponto de vista, a escola (como criação da *polis* grega e não instituição moderna) instauraria a democracia como *verificação da igualdade* (RANCIÈRE, 2011), isto é, como ponto de partida: um espaço/tempo de escuta, atenção, partilha, de pensar e fazer coisas com o outro, de inscrever a própria voz, falar em nome próprio, independentemente de origem social, sexo, cor, local de nascimento... Escola, portanto, como possibilidade de indagação, de atenção a si e aos outros, de ampliação de repertórios particulares. Portanto, a escola teria, em seu projeto, todos os ingredientes para afrontar o desejo de manutenção das relações de poder das oligarquias, provocando reações sociais internas e externas, pró e contra sua tônica comunista (no sentido político de ser comum - para todos e qualquer um) (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Dessa forma, a releitura ou a leitura “moderna” da escola seria, ela mesma, um exemplo da tentativa “de dissipar a renovação, o potencial radical e a “capacidade de começar” que ela [a escola] oferece” (p. 106) através de toda sorte de normativas,

impositivas, cartilhas, manuais, da atribuição de papéis e funções que não são nem poderiam ser da escola (como a solução da desigualdade, por exemplo), da pauperização e desvalorização do professor, do investimento na criação de uma cultura de competição e hierarquização entre escolas e professores, entre muitos outros modos de (tentar, sempre tentar...) domar a escola e seus docentes e discentes: não seria o mito da meritocracia também um bom exemplo disso?

No entanto, sabemos bem: o caráter público e democrático da escola – sua condição de ser para qualquer um indistintamente – vem sendo cada vez mais vilipendiado (MASSCHLEIN; SIMONS, 2013): há, sim e ainda, as escolas destinadas aos trabalhadores e aquelas destinadas às elites. E ao surdo, qual escola se destina a ele? Há uma escola pensada *por, com, para* surdos? Ou sempre e de novo a adaptação?

Que possibilidades frente a isso? Haverá uma solução mágica? Haverá uma possibilidade revolucionária capaz de nos tirar do seio do ouvintismo e nos ajudar a reencontrar a vida e sua compreensão como elemento privilegiado do educar? Pode a educação estar a favor da transformação do mundo e de suas relações desiguais quando é ela também parte dele, uma instituição social que compõe o seu léxico, a sua maquinaria de subjetivação e homogeneização, nesses tempos de golpes e ataques contra a América Latina e todo o “Sul” global? Tempos de recrudescimento de fascismos, ódio às diferenças, tentativas de silenciamento e subalternização do outro?

Em um mundo em que se apresenta na celeridade das ações, na agitação de práticas culturais, políticas, econômicas e sociais que desafiam os modos tradicionais de vida, a ideia de uma educação intercultural, nesse contexto, tem um papel importante na concretização de ações que incentivam o diálogo nas diferenças, no amplo sentido da palavra. Não à toa, o tema da educação intercultural aparece, com frequência, na literatura acadêmica dos últimos 10 anos sobre Educação, como apresentado no quadro abaixo. O mesmo se baseia nas produções de teses e dissertações divulgadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no intervalo de 2008 a 2018.

EIXO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
Educação	13.829	43.893	57.722
Educação de surdos	201	721	922
Cultura	15.499	36.648	52.146

Cultura + Educação	3.203	8.334	11.537
Diversidade	20.724	52.357	73.081
Multiculturalismo	229	540	769
Interculturalidade	115	250	365
Educação intercultural	360	937	1.297
Educação de surdos + interculturalidade	3	6	9

Diante do quadro exposto, cabe dizer que, no que tange ao tema em questão, a produção ainda se encontra muito inexpressiva, o que reforça a provocação do presente ensaio a respeito da importância de pensar a educação de surdos a partir de uma matriz intercultural, afirmando a *surdidade* como dimensão singular e cultural.

Pensar a educação num viés intercultural tem se tornado, cada vez mais, um fator inerente aos desafios da sociedade contemporânea: as pessoas são diferentes umas das outras em múltiplos aspectos, sejam eles políticos, culturais, religiosos, linguísticos, dentre outros. A diferença é marca fundante das sociedades consideradas multiculturais, onde estão presentes diversas identidades, crenças, idades, gêneros, raças, grupos étnicos, nacionalidades, religiões, classes sociais, orientações sexuais.

Não obstante, não se trata de uma discussão que diz respeito apenas às diferenças culturais, mas também a costumes, valores, crenças, ideais de um grupo etc. Sabemos que, embora todos os seres humanos tenhamos muito em comum, somos extremamente diversos em nossas singularidades, em nossas formas de estar, nos relacionarmos, lermos e interpretarmos o mundo... E um dos objetivos da educação intercultural é combater, justamente, abordagens homogeneizadoras que hipertrofiaram as diferenças, silenciam a pluralidade, negam a alteridade, inibem as ideias, infecundam o pensar.

Assim sendo, não há sentido em pensar a educação intercultural como algo dado ou pronto, como uma forma protocolar de pensar/ praticar a educação. Ela se refere, isso sim, a um conjunto heterogêneo de práticas e ações que podem ser entendidas como políticas educacionais relacionadas ao combate ao preconceito, aos conflitos de identidade e de poder. Refere-se, também, a uma (ou umas) abordagem(s) educacional(is) baseada(s) em valores democráticos: reconhecimento das diferenças/ diversidade cultural e a necessária e urgente igualdade de oportunidades no campo da educação.

Defensores proeminentes (BANKS, 1999; BARTOLOMÉ PINA, 1997;

CANDAU, 2007; CANEN, 2007; McLAREN, 1997; 2000) da educação intercultural sublinham alguns benefícios de tal abordagem, como alguns dos já pontuados neste texto: o reconhecimento das diferenças/ diversidade cultural, o exercício de um pensar crítico, assim como o despertar das habilidades e valores para lidar com a desigualdade – ou, dizendo de outro modo: um certo modo de estar e se relacionar no educativo que possa deflagrar um sentido e um sentir outros frente às mazelas do mundo, frente à desigualdade e toda a dor que provoca.

Ora, em tempos de perseguição à educação, de negação do conhecimento científico, da celebração a notícias falsas e da violência simbólica (e até física) contra quem pensa diferente, um dos principais desafios ao discutir a questão da interculturalidade é lidar com o não diálogo, com a inexistência de respeito para com o outro, assim como a diminuição/ negação/ invisibilização das expressões de alteridades outras. Tais tensões resultam na quebra de valores que coexistem em um mundo multicultural; não há uma solução única para compreender algo de natureza tão diversa como os humanos e suas relações. Pela natureza múltipla e complexa do fenômeno em questão, o intercâmbio de ideias, expressões, interpretações, bem como a diálogo transdisciplinar entre diferentes campos do saber é o que caracteriza a riqueza do debate sobre a educação intercultural.

Assim, no cenário da educação de surdos, falar de uma educação intercultural convoca a falar, também, de língua. A língua é uma das formas mais universais e diversas de expressão humana; é o fator primordial nas construções de identidade, cultura, memória e conhecimento. Sublinha-se, aqui, o fato de que a diversidade linguística está intrinsecamente ligada à diversidade cultural, de maneira que o bilinguismo e o multilinguismo são consequências dessa pluralidade linguística e se estruturam com marcas primordiais das sociedades contemporâneas.

O século XXI é essencialmente multicultural, marcado pelas tensões culturais e movimentos minoritários que lutam por reconhecimento, visibilidade e direitos. Nesse cenário, sabemos: culturas diferentes não têm as mesmas possibilidades de expressão, chegando a ser negadas, em muitos aspectos apagadas!

Os estudos e pesquisas que temos realizado em torno da educação de surdos e aspectos a ela relacionados denunciam o quanto, ainda hoje, práticas e propostas educativas para estudantes surdos estão pautadas em traços culturais, modos de ser, estar, comunicar e pensar do ouvinte, inclusive no que tange à língua e às figuras de pensamento

que a compõem. A língua, por sua vez, assume uma característica essencial para/ na cultura. Em especial na comunidade surda, as competências linguísticas representam o empoderamento dos sujeitos (surdos) na sociedade, pois condicionam o desempenho escolar, promovem o acesso a outras culturas, possibilitam o acesso a grande parte do conhecimento, da informação e da literatura produzida socialmente, além de incentivar/ possibilitar o intercâmbio cultural.

Como seguir pensando a educação de surdos ignorando o caráter multicultural das sociedades e a *surdidade*, marca cultural e singular do surdo? Promover uma educação de surdos orientada desde um viés intercultural que compreende a surdez como fenômeno antropológico, cultural e social não pode ser apenas um simples tópico ou disciplina a ser acrescentado no currículo regular. Repensar interculturalmente a educação de surdos – o que impõe o desafio de ensurdecê-la – tem a ver com todo o ambiente escolar, assim como com as decisões de gestão, as práticas avaliativas, a capacitação de professores, as metodologias de ensino, as disciplinas, os currículos, as interpretações de profissionais intérpretes, os materiais didáticos, os planos institucionais, o projeto político pedagógico... Está-se em questão um todo complexo, às vezes caótico, ambivalente, porém sempre plural que nos cobra ética e politicamente: o acontecer pedagógico, a experiência educativa com estudantes surdos.

Não é questão apenas de língua.

Não é questão apenas de pedagogia.

É questão de diferenças, reconhecimento, conversação, atenção, escuta, abertura, língua, cultura, surdidade. Por isso, as práticas precisam manter vivo o diálogo, a conversação como gênero privilegiado do aprender/ensinar. Ironicamente, ensurdecer a educação implica na aprendizagem da escuta: da existência do outro, de sua diferença, de sua experiência única no mundo: o que o outro me ensina? O que seu ser e estar sendo no e com o mundo me dão a pensar?

Neste ano de 2019, em uma de suas aulas de Ciências com uma turma de jovens e adultos surdos do 5º ano do Ensino Fundamental, um dos autores deste ensaio viveu uma experiência dessas que dão a pensar, que nos mobilizam. Numa aula sobre seres vivos, após roda de conversa inicial sobre o tema, apresentação de vídeos, discussão de Power Point, entre outras atividades, o professor começou a mostrar imagens e perguntar à turma se se tratava de um ser vivo ou não. Ao mostrar a imagem de um cachorro e fazer seu sinal, um estudante jovem respondeu:

- *Claro! Não é ser vivo!*

Mediante a resposta do estudante, o professor insistiu:

- *Tem certeza? Por quê?*

- *Não, não é!*

- *Mas por que não é?*

- *Não é ser vivo porque não fala Libras.* – redarguiu o aluno, por causa da insistência do professor em perguntar a razão de sua resposta.

O episódio nos lembra do eterno Victor Valla (1994), cuja sabedoria perspicaz nos advertia do perigo de nossas análises e leituras impedir-nos de compreender o outro e sua experiência no mundo: até que ponto a crise da compreensão é do outro e não nossa? É o sujeito surdo um sujeito que não sabe pensar? Que não faz articulações nem reflete? Obviamente, a resposta para essas duas últimas perguntas é não! Precisamos levar em conta a experiência do ser surdo no mundo e as implicações que essa vivência traz para a construção de sentido, dialogando/ tecendo múltiplas perspectivas e vozes que estão dentro e fora dos espaços educacionais.

Do ponto de vista do professor ouvinte, ao perguntar sobre ser vivo, referia-se ao conceito que define os seres que nascem, crescem, podem reproduzir, envelhecem e morrem. No entanto, se consideramos que a pessoa surda no Brasil, muitas vezes, tem o acesso à língua negado, sendo na maioria dessas vezes exposta a situações indignas refletidas na ausência/ negação de uma língua através da qual aprender, constituir-se como sujeito e criar sua própria identidade, talvez possamos entender a afirmação do estudante a partir de outro lugar. Não se refere sua fala à condição a que o surdo é submetido na sociedade, considerado um “invisível”? Ao relacionar língua de sinais e vida, o estudante não estaria, tal qual o da experiência anterior, nos ensinando e provocando sobre a importante e indispensável presença/ centralidade da Língua de Sinais nos processos de aprender/ensinar com estudantes surdos?

Se concordamos que a educação não pode contribuir para legitimar a desigualdade social, mas, pelo contrário, tem o propósito de desmascarar a discriminação, a xenofobia, o sexismo, a homofobia e outros tipos de preconceitos e violências que estão presentes na sociedade e nos espaços educacionais, sobretudo nas instituições de ensino, como pensar uma educação ou relações educativas baseadas, no ponto de partida, em desigualdades ou negações linguísticas?

Pensar uma educação de surdos ensurdecida, surda, isto é, baseada nas metáforas,

nas piadas, nas representações surdas do mundo tem a ver com a afirmação de que nos constituímos nas partilhas com o outro, nas diferenças, o que inclui, obviamente, o outro no qual também posso me espelhar, para a constituição de uma identidade positiva, “equivalente”. Assim, destacamos que as diferenças enriquecem a própria educação, constituem-na. Nesse cenário, a cooperação e a colaboração permitem pensar soluções, alternativas e possibilidades outras que desmistificam atitudes engessadas, as quais cristalizam e celebram o racismo, a violência, a intolerância, o ouvintismo etc.

Palavras inconclusivas (em forma de convite a seguir pensando)

O exercício de pensar possíveis aproximações entre educação de surdos, diferenças e interculturalidade neste ensaio se deve à compreensão de que a escola, tanto quanto a sociedade, é espaço/tempo complexo e, por vezes, ambivalente. Espaço do **e**, e não do **ou**; ou seja: há aí reprodução **e** criação, ratificação **e** questionamento da “ordem natural das coisas”, silenciamento **e** legitimação.

Nesse bojo, a pluralidade de formas de ser e existir sublinham as diferenças como marca de existência humana, como parte da própria vida. Por conseguinte, se entendemos a educação como esse espaço de diferenças culturais, linguísticas etc. etc., precisamos pensar a partir da condição de que as diferenças não escamoteiam a necessidade da afirmação da igualdade inicial, isto é, do reconhecimento da potência e do direito de todos e qualquer um em termos de dignidade, de acesso, de participação. É necessário, sim, nesses anos tão difíceis e sufocantes, mais do que nunca combater a exclusão social, racial, linguística...

A escola não está alheia aos níveis desiguais de distribuições econômicas, à forma como o poder político atua, à maneira pela qual a própria instituição educativa (de todos os níveis de ensino!) vem introjetando práticas desiguais, discriminatórias que classificam, controlam, cerceiam, silenciam, docilizam as ideias, corpos e existências. E esse movimento não está ausente da Educação de Surdos. Se as ramificações e/ou resultados do oralismo como expressão filosófico-pedagógica do ouvintismo ainda se faz presente na escola, também é verdade que relações de poder/saber envolvendo raça, gênero, classe social, orientação sexual e outras miríades de questões se fazem presentes no cotidiano da escola de surdos.

Diante desse panorama, é necessário expressar-se contra a homogeneidade,

contra práticas, ações e propostas que buscam “essencializar” o sujeito em um identidade cristalizada, única, como se não fôssemos todos nós, surdos e ouvintes, múltiplos, plurais, inacabados e em constante formação/ transformação. Nessa direção, é necessário questionar: o que tem excluído alunos e alunas – também os surdos, mas não apenas eles - do sucesso educacional? É apenas uma questão de língua? Ou a escola se pensa e é pensada, hegemonicamente, de costas para “a cultura”, os saberes, desejos, curiosidades, histórias, biografias, anseios e fragilidades do estudante? O que tem desmotivado os profissionais de educação? O que tem tornado a escola um lugar desinteressante? Quais são as possibilidades? Há possibilidades? E como vamos efetivá-las? O que ainda tem impossibilitado a afirmação da interculturalidade na formação de professores, enquanto dispositivo que exige um repensar a refundar a escola? O que faz com que permitamos – ou mesmo forcemos - práticas preconceituosas no ambiente educacional?

Longe de ter respostas prontas às questões supracitadas, vale colocar em exame nossas próprias práticas e maneiras de pensar/fazer educação com surdos, a partir do reconhecimento de sua *surdidade*. O desafio do ensurdecer a escola como postura intercultural que busca *escutar as diferenças* (SKLIAR, 2019) e aprender com elas exige pensar não apenas a língua, mas o gênero em que a aula se dá: ele abre ou fecha possibilidades de o estudante surdo se expressar, conhecer, ampliar repertórios, ver, olhar, perscrutar e aprender? Esse gênero promove a participação?

Carlos Skliar, em seu mais recente livro *A escuta das diferenças*, sugere ser o educar uma forma muito singular de diálogo: a conversação. Consoante o autor, uma conversação na qual fazemos e pensamos coisas juntos, no exercício de nos tornarmos outros de nós mesmos, de nos inventarmos e nos reinventarmos na relação – de conhecimento, de afeto, de saber, de amizade. Então, por que não a conversação como gênero possível à educação, de modo geral, e à educação de surdos, de modo especial?

Conversar é enxergar o outro em sua legitimidade, em sua existência e potência. É partilhar palavras e contrapalavras, espichar pontos de vista, reconfigurar mapas afetivos e cognitivos... Não uma busca de consenso, mas um movimentar questões, posições, crenças, territórios subjetivos... Conversar como possibilidade de criação de condições que permitam aos diferentes sujeitos intervir como atores sociais em condições de igualdade! É urgente um projeto socioeducativo que não trate os sujeitos como meros coadjuvantes, receptores de ideias pré-estabelecidas avessas às suas “realidades” cotidianas. Ampliar experiências e vivências dos sujeitos é diferente de negá-las. O

mesmo serve para o ensino de culturas e línguas outras a/ de grupos minoritários: não deveria significar a negação da cultura ou língua do outro, algo tão celebrado no mito monolíngue educacional.

Em resposta à exclusão, a educação intercultural não é apenas uma possibilidade de um projeto contra a reprodução de um sistema desigual preexistente, mas um novo espaço com base na transformação social. Essa transformação está pautada na participação efetiva e democrática dos cidadãos – e como cidadãos, por favor, entendamos todos e qualquer um! Encaramos esse projeto como a afirmação de uma cidadania intercultural. Não será possível estabelecer tal ideia sem nos comunicarmos, sem nos expressarmos enquanto sujeitos interculturais em uma sociedade multicultural. Desta forma, entendemos que qualquer interação é uma situação de aprendizado, onde o conhecimento, os valores, a confiança na capacidade coletiva são compartilhadas reciprocamente.

Ciente de que no centro da educação intercultural pulsam as diferenças, a diversidade, o pluralismo e a complexidade (JANOARIO, 2018), é importante tomarmos uma posição contra a exclusão, a dominação e seus mecanismos de apoio. São necessárias questionamentos interculturais que colocam em xeque nossas crenças, valores, opiniões ditas como verdade absolutas. É necessário romper barreiras para se conhecer outras pessoas, experiências, trajetórias, biografias, na busca da garantia de princípios de equidade e justiça social... Mas como lutar pela educação de surdos senão escutando, aprendendo e lutando ao lado das pessoas surdas?

Por isso, encerramos com a pergunta que principia o texto: por que não ensurdecer a educação de surdos?

Referências

BANKS, J. **An introduction to multicultural education**. 2. ed. Allyn and Bacon, 1999.

BARRAL, J.; PINTO-SILVA, F.; RUMJANEK, V. M. Vendo e aprendendo. In: LEBEDEFF, T. (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK, 2017.

BARTOLOMÉ PINA, M. **Diagnóstico a la escuela multicultural**. Barcelona: CEDECS, 1997.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes,

1998.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos**. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 33, p. 235-250, 2012.

CANEN, A. O Multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**. Rio de Janeiro, v.25, n.2, p.91-107, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JANOARIO, R. S. (Org.). **Diálogos Interculturais**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

LADD, P. **Em busca da surdidade 1**: Colonização dos surdos. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PERLIN, G. Prefácio. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: FERNANDES, E. (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo?. In: QUADROS, R. M. **Estudos Surdos II**. (Org.). Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007.

RIBEIRO, T. “Mas me pediu para escrever, não perguntou se eu sabia”: sobre escuta, atenção e pedagogia gestual. In: REIS, G.; FLORES, R. (Orgs.). **Narrativas**: Histórias da/na escola. Petrópolis: DP et Alli; Rio de Janeiro: ConPas; UFRJ, 2017.

SILVA, A. G.; LYRA, J.; VIGNOLI, L.; RIBEIRO, T. **Conversa no silêncio?** – sobre atenção, presença e escuta visual na educação de surdos, no prelo.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

_____. As diferenças e as pessoas surdas. **Revista Forum**, N. 35, jan-jun, 2017.

_____. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. In: **17ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**. Caxambu, 1994. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 1994. CD-ROM.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Submetido em dezembro de 2018.

Aprovado em maio de 2019.