

# Da lógica da justificação à lógica da descoberta. Ser surdo num mundo ouvinte: um testemunho autobiográfico.

Orquídea Coelho

## Resumo

O nosso tema de análise é uma história de sucesso de um surdo, através do seu testemunho autobiográfico. Como muitas outras histórias de vida, esta dá-nos conta de qualidades humanas como a persistência, a dedicação, ou uma imensa vontade de contornar e vencer obstáculos. Mas, como iremos descobrir, neste caso, o nosso “protagonista” tem vindo a travar também, desde muito cedo, e ao longo de toda a sua vida, uma luta e vigilância atentas e permanentes, apenas possíveis de sustentar mobilizando elevadas doses de esforço e empenhamento e, ainda, abdicando de alguns dos seus direitos existenciais e de cidadania. A reflexão proposta em torno deste testemunho procura salientar alguns destes aspectos, e equacioná-los, à luz da situação de uma expressiva maioria de muitos outros surdos, que continuam a não ter acesso a uma educação condizente com as suas especificidades culturais e linguísticas, que continuam a não chegar à Universidade, a não aceder a uma Formação Profissional qualificante, a não ter direito a uma vinculação profissional, à independência económica, social e afectiva, e a uma vida plena enquanto cidadãos.

**Palavras-Chave:** Pessoa surda; testemunho autobiográfico; língua de sinais.

## From the logic of justification to the logic of the discovery. Being a deaf in a listener world: an autobiographical testimony.

### Abstract

Our theme of analysis is a deaf person successful life story, given by his autobiographic testimony. As many other life stories, this one is about human qualities, as persistence, dedication, or an enormous will to bypass and win the obstacles. But, as we will find out in this case, during all the his life, and since a very earlier period, our “protagonist” has performed an attentive and permanent fight and vigilance, only possible to sustain when mobilizing an huge amount of effort and determination and, above all, giving up of some of his existential and citizenship rights. The proposed reflection around this testimony aims to emphasize some of these aspects and to ponder them, considering the situation of an expressive majority of many other deaf persons, who still don't have access to an appropriate education according to their cultural and linguistic specificities, who cannot go to University, who cannot accede to a professional qualifying formation, who don't have the right to a professional linking, to economic, social and affective independence, and a complete life as citizens.

**Key Words:** Deaf People; autobiographic testimony; sign language.

Apetecia-me dizer coisas, tantas coisas, mas havia aquele muro e eu ficava triste. Via a tristeza do meu pai e também da minha mãe. Sentia verdadeiramente a tristeza e queria que os meus pais sorrissem, que fossem felizes e eu queria dar-lhes essa felicidade. Mas não sabia como agir. Dizia para comigo: “O que é que eu tenho? Por que é que eles estão tristes por minha causa?” Nessa altura ainda não tinha compreendido que era surda. Somente que existia uma diferença. (LABORIT, 2000, p. 29).

### Introdução

O tema em análise no estudo que aqui apresentamos é uma história de sucesso, que, como quase todas, é feita de qualidades humanas aliadas a muito esforço, persistência, dedicação e, ainda, uma imensa

vontade de contornar e ultrapassar obstáculos. O nosso entrevistado, aqui designado por Pedro, partilhou connosco o seu testemunho de vida e aspectos da sua intimidade. Mas, como iremos descobrir, neste caso, o nosso “protagonista” tem vindo a travar também, desde muito cedo, e ao longo de toda a sua existência, uma luta e vigilância atentas e permanentes, apenas possíveis de sustentar através da mobilização de elevadas doses de esforço e empenhamento, quer pessoais, quer familiares e, ainda, abdicando de alguns dos seus elementares direitos existenciais.

Estes nichos, que alguns surdos, as suas famílias e os profissionais que os têm acompanhado ao longo do seu percurso educativo têm sabido construir, apesar de todas as contrariedades, constituem pequenos oásis que, para além de todos os méritos individuais e colectivos, nos fazem pensar em muitos outros surdos. Estes outros surdos, que são a expressiva maioria, são todos quantos, no nosso país (Portugal), continuam a não ter acesso a uma educação condizente com a legislação em vigor, o que determina o comprometimento de muitos dos seus direitos educativos e condiciona o seu desenvolvimento e oportunidades, por forma a que estes não ocorram em paridade com os dos seus colegas ouvintes. Estes são os surdos que, com as suas famílias, continuam a ser privados de uma oportuna e adequada intervenção precoce e de um acompanhamento condizente com as suas especificidades. São todos quantos se encontram dispersos em estabelecimentos de ensino que, efectivamente, não asseguram as condições essenciais para uma verdadeira educação bilingue. São aqueles para quem não existem programas de formação profissional adequados, que continuam a não chegar à universidade, a não ter acesso a um emprego qualificado, a não ter direito a uma vinculação profissional, à sua independência económica, social e afectiva e a uma vida plena enquanto cidadãos. Referimo-nos, sobretudo, aos muitos surdos que, após concluírem a escolaridade, se encontram, inesperadamente, no meio de um deserto, para o qual não haviam sido, de todo, preparados, nem alertados.

## Situando a Educação de Surdos em Portugal

Que os surdos ouvem com os olhos e falam com as mãos parece hoje uma constatação por demais mencionada (Coelho, 2004). Com efeito, Portugal, de acordo com diretrizes mundiais e europeias<sup>1</sup>, reconhece oficialmente, desde 1997, a Língua Gestual Portuguesa (LGP)<sup>2</sup>. Deste modo, o Estado compromete-se formalmente a “*proteger e valorizar a Língua Gestual Portuguesa (LGP), enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades*”. Este grande passo, dado quase sem que o país se apercebesse, constitui um marco histórico de enorme relevância, pois, a partir daí, passou a existir um dispositivo legal que, não apenas reconhece a língua de uma comunidade linguística minoritária, como garante o direito ao acesso à educação das crianças surdas através dela.

Tal como referimos em outros trabalhos (Coelho, 2004; 2005; 2007), esta concepção emergente acerca da educação dos surdos distancia-se da perspectiva clínico-terapêutica, a qual tem vindo a intervir no âmbito da surdez colocando a ênfase no conceito de patologia e perspectivando uma educação oralista, medicalizadora e fonocentrada. A perspectiva de uma educação bilingue para os surdos constrói-se em oposição a esta noção e nasce no seio de um modelo sócio-antropológico da surdez, tratando-se de uma abordagem que pretende não opor duas línguas e duas culturas, mas potenciar as virtualidades da sua articulação.

Por seu lado, o Despacho 7520 de 1998<sup>3</sup> veio criar as condições legais para que a educação de crianças e jovens surdos ocorresse em ambientes bilingues, e elencava um conjunto de pressupostos para a sua concretização (Coelho, 2004). Mais recentemente, o Decreto-Lei nº 3/2008<sup>4</sup>, advogando a necessidade de responder a diversidades de características e necessidades de todos os alunos, determina e

---

<sup>1</sup> Parlamento Europeu, Nações Unidas, Declaração de Salamanca, entre outras.

<sup>2</sup> Através do ponto 2, alínea h) do artigo 74º da Constituição da República Portuguesa.

<sup>3</sup> Diário da República 104, II, de 6 de Maio.

<sup>4</sup> De 7 de Janeiro.

regulamenta, entre outras medidas, a existência das Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos<sup>5</sup> e dedica a esta questão um conjunto de vinte e seis pontos<sup>6</sup>.

Na consideração da incompletude, da imperfeição e da controvérsia que os documentos legislativos sempre comportam, estas são, no seu todo, medidas que se pretende visem a educação inclusiva e a equidade educativa, apontando, assim, para novos caminhos na Educação de Surdos.

Distanciando-se do modelo médico, ou clínico-terapêutico, de acordo com Skliar (1997), a proposta bilingue, apesar de poder modelar-se de distintas formas e apresentar diferentes possibilidades, deverá assegurar aos surdos as mesmas potencialidades psicolinguísticas dos ouvintes, numa realidade bicultural, permitindo-lhes desenvolver a sua identidade cultural e, através dela, aprender e aproximar-se da cultura ouvinte. Supomos, também, de acordo com o referido autor, que os modelos bilingues estarão em melhores condições de conduzirem a um aumento das capacidades metacognitivas e metalinguísticas dos surdos, facilitar as suas aprendizagens linguísticas, quer no domínio da língua dos gestuantes, quer no domínio da língua dos ouvintes, na sua vertente escrita e, eventualmente, falada, e, assim, permitir-lhes melhores desempenhos e aquisições escolares, académicas e sociais.

### **Mais do que justificar, importa descobrir...**

Mas, será que temos vindo a ganhar esta aposta? Quais as singularidades dos surdos que importa identificar para que os pressupostos das medidas anunciadas tenham uma real expressão no campo da sua educação? O que precisa estar assegurado para concretizar a inclusão e a equidade? Será que os ecos da legislação, que deu os primeiros passos em 1997, se fizeram ouvir no terreno das

---

<sup>5</sup> Capítulo I, artº 4º, ponto 2, alínea a).

<sup>6</sup> Contemplados no Capítulo V, artº 23.

realidades? Como deverá passar a ser o quotidiano dos nossos alunos surdos, crianças e jovens, que frequentam os nossos Jardins-de-Infância e as nossas Escolas Básicas e Secundárias para que se opere a mudança? E os nossos estudantes, jovens e adultos surdos que frequentam hoje as nossas Universidades, como viverão com a sua surdez? Ainda nos velhos espaços feitos à medida dos ouvintes? Ou já em novos e prometedores contextos e circunstâncias?

Sem a pretensão de desenvolvermos exaustivamente o tema, procuramos, através da descoberta, alinhar alguns contributos para o seu esclarecimento, e trilharemos esse caminho a par com a narrativa autobiográfica de Pedro, que fez o seu percurso escolar num período anterior a 1997.

Quando Pedro nos narrou o seu testemunho autobiográfico, tinha 34 anos<sup>7</sup>. Revelou ser filho de pais ouvintes, o primogénito de dois irmãos, ambos surdos profundos pré-linguísticos, ter casado com uma surda, ser pai de um menino ouvinte bilingue, ter-se graduado com uma licenciatura, tendo, posteriormente, concluído a componente curricular do Mestrado em Ciências de Computadores na Universidade do Porto. Salientou “apenas” não ter conseguido elaborar a Dissertação de Mestrado por não ter encontrado um Orientador com quem pudesse estabelecer uma relação de comunicação minimamente adequada e porque a sua capacidade de escrita também não o ajudava. Acrescentou que, apesar disso, entretanto se tornara quadro superior de uma empresa...

Por isso, mais do que justificar, importa-nos descobrir o que esta narrativa nos revela acerca das singularidades e da educação dos surdos.

### **Marcos na trajectória de vida**

Os pais de Pedro, na ausência de historial de surdez na família, apenas procuraram ajuda quando se aperceberam que o filho, chegada a idade de começar a falar, teimava em não responder aos estímulos

---

<sup>7</sup> Narrativa recolhida em 2004.

verbais. Diagnosticada a surdez, Pedro usou próteses desde os 4 anos, mas porque era obrigado a isso, contra a sua vontade, pois continuava a não ouvir nada, apenas ouvia barulho e não sabia ao que correspondia cada som. Aos 15 anos, ganhou coragem e tirou-as definitivamente.

Frequentou o Jardim-de-Infância, integrado com crianças surdas e ouvintes, e como não conseguia comunicar com estes, juntava-se aos surdos, que tentavam fazê-lo através de um código gestual. Nessa altura, as educadoras proibiam o uso dos gestos. O percurso na Escola Primária foi iniciado, a tempo inteiro, numa instituição para surdos, mas, no final do 1º ano, a professora achou que o Pedro e um outro colega reuniam condições para poderem frequentar a escola regular e serem integrados numa turma de ouvintes. Tinha aulas de manhã, e de tarde frequentava a instituição, só com surdos. Os professores não utilizavam a Língua gestual Portuguesa (LGP), mas, entre os surdos, ia-se construindo um código, cada vez mais complexo.

No 2º Ciclo, o Pedro ingressou numa escola com um Núcleo de Apoio a Surdos, onde, no 5º ano, esteve integrado, com outro surdo, numa turma de ouvintes, e no 6º ano, numa turma só de surdos. Refere que aí também não havia ninguém a ensinar formalmente LGP, mas os surdos que vinham de diferentes escolas ensinavam-na uns aos outros. Pedro considera que foi aqui, não na sala de aula, mas nos intervalos, que lhe foi proporcionado, junto dos surdos mais velhos, o primeiro contacto com a LGP, enquanto código linguístico estruturado. De acordo com Fusellier-Souza (2005), podemos identificar aqui, pela primeira vez, o contacto com uma *língua gestual comunitária*. Em todo o percurso anterior, sempre que Pedro se refere a um código gestual, e segundo a mesma autora, poderemos considerar estar na presença de uma *língua gestual emergente*.

Nos 7º e 8º anos, mudou novamente de escola, permanecendo em turmas de surdos, mas no 9º ano pediu para mudar para uma turma de ouvintes, porque, no seu entender, “*o ensino dos surdos era muito facilitado*”, e assim se manteve até ao 12ºano.

A candidatura à Universidade do Porto ocorreu pelo contingente geral, pois não quis fazê-lo através das vagas especiais. Demorou apenas quatro anos a concluir o curso de Ciências de Computadores, sem nunca ter intérprete. Alguns professores deram de conta que tinham um aluno surdo, a maioria não. Da licenciatura, passou ao mestrado. Concluiu a parte curricular, mas, apesar de ter tentado, não conseguiu balanço para começar a tese. Não podia dialogar com o orientador sem um intérprete, e, além disso, a escrita não era um dos seus pontos fortes. Considerou, contudo, a importância que tem ter um emprego estável e um lugar de destaque na empresa, como responsável pela área da Informática, colocação que conseguiu ao fim de alguns contactos através da internet. À data, participava, enquanto representante da empresa, num projecto ligado ao Instituto Nacional de Sistemas de Engenharia de Computadores.

Esta aparente leveza do seu percurso pode levar-nos a concluir que é fácil para um surdo estar na escola e singrar na vida, mas a análise das singularidades deste caso possibilitam-nos um outro entendimento acerca das suas dificuldades.

### **A narrativa e as temáticas subjacentes: a manifestação de uma entidade comunicante**

Pedro contou que a mãe sempre o acompanhou muito de perto e procurou explicar-lhe, a si e ao seu irmão dois anos mais novo, também surdo, como se comunicava vocalmente, como as pessoas falavam através dos lábios. Contudo, disse:

Eu nem sequer imaginava que havia uma LG. Sabia que a comunicação dos ouvintes era através da oralidade. Não a entendia e ficava um pouco ansioso por isso. Aquilo que conseguia captar era pouco, muito pouco. [...] Não conseguia construir frases, só na escola comecei a construir frases. [...] Com os ouvintes, tentava comunicar oralmente, chamava, apontava para as coisas, mas eram gestos muito simples, coisas que os ouvintes percebiam.

Puxava pela roupa, pelo braço, às vezes gritava. [...] Com os meus primos, todos ouvintes, sentia-me muito aborrecido e triste porque não conseguia comunicar. Eu via-os a falar e sabia que era uma forma de comunicação. [...] Quando não me fazia compreender sentia-me muito mal. No início tentava explicar, mas se não percebiam desistia. [...] Quando estava sozinho com o meu irmão era diferente [...] Com o meu irmão não tinha problemas em comunicar, percebia-o e ele percebia-me a mim. [...] tínhamos um código muito próprio e gestualizávamos alguma coisa, às vezes também tentávamos oralizar, mas era mau... mas, comunicávamos, misturávamos. [...] Nós tentávamos oralizar porque os meus pais não aceitavam a LG, obrigavam-nos a oralizar. Às vezes estávamos a gestualizar e eles batiam-nos e diziam que era feio. Obrigavam-nos a oralizar, e nós, que remédio! [...] Quando era pequeno eles proibiam, e batiam-me, mas eu era teimoso e continuava, eles sentiam-se zangados, mas depois deixaram-me a mim e ao meu irmão comunicarmos como queríamos. Depois do 5º ano deixaram-nos à vontade<sup>8</sup>.

Recordamos os princípios impostos a partir do Congresso Internacional de Milão (1880), que decidiu pela exclusividade do método oral, declarando-o o único recurso válido para a integração dos surdos na sociedade, procurando fazer dos surdos ouvintes. Contudo, ensinar os surdos a falar não equivale a que estes passem a dominar uma língua oral, mas apenas, e na maioria dos casos, a uma situação de psitacismo (Coelho, 2007).

Na década de setenta do século passado, diversos estudos revelaram o insucesso deste tipo de intervenção (DI FRANCESCA, 1972; RASMUSSEN, 1973; ALLEN, 1974; NORDEN, 1975; CONRAD, 1979). Os níveis de literacia atingidos, mesmo em casos excepcionais, ficaram

---

<sup>8</sup> Foi adotado esse procedimento de formatação para diferenciar de uma citação bibliográfica.

muito aquém dos das crianças ouvintes, o mesmo acontecendo em relação a outras aquisições acadêmicas directamente dependentes da linguagem (CABRAL & COELHO, 2006).

Recordamos, também, que as primeiras experiências de educação bilingue para surdos surgiram cerca de 100 anos mais tarde como resultado da busca de alternativas a este modelo educativo. Essas experiências de bilinguismo, apresentadas, nos anos oitenta (AHLGREN, 1982; BOUVET, 1982), através das quais se estabelece um compromisso entre a aprendizagem precoce de uma língua gestual e a introdução de uma língua oral, preferencialmente na sua vertente escrita, vieram demonstrar que não só é possível não comprometer o desenvolvimento integral da criança surda, como é até desejável promovê-lo deste modo. Por sua vez, os avanços no âmbito da linguística e da sociolinguística (BELLUGI & KLIMA, 1979; STOKOE, 1960; BOUVET, 1982, 1999; entre outros), contribuíram também para este processo, pois produziram materiais científicos que conduziram ao reconhecimento das línguas gestuais enquanto línguas com o mesmo estatuto das línguas vocais, e cujo processo de formação é, em tudo idêntico, aos destas.

Um pouco por todo o mundo emergem estudos sobre a surdez e a educação dos surdos, e a cultura surda passou a ser entendida por diversos autores como uma cultura de adaptação à diferença, através da qual o surdo transforma a sua deficiência num estilo de vida (MOTTEZ, 1987; SACKS, 1989; SKLIAR, 1997, 1998, 1999; LANE, 1992; CAMPOS, 2001; DELAPORTE, 1998, 2002; entre outros).

Estudos recentes<sup>9</sup> mostram-nos, também, que, apesar das dificuldades de acesso a uma língua oral, a predisposição para comunicar está sempre latente no surdo, e que a actividade metacognitiva se manifesta mesmo na ausência de uma língua estruturada.

Pedro e o irmão não só evidenciam a sua condição humana de seres comunicantes através de uma língua, como exprimem uma predisposição para comunicarem através da invenção de gestos, uma vez que não podiam aceder à língua oral envolvente.

---

<sup>9</sup> Fusellier-Souza (2001, 2004, 2005) e Coelho, Cabral e Gomes (2005).

Os seres humanos têm uma predisposição para se exprimirem e comunicarem utilizando os gestos, fenómeno que é evidenciado pelos surdos. Segundo diversos autores, face a um constrangimento, o impedimento de comunicar por uma via vocal-auditiva, os surdos fazem-no usando uma via visuo-espacial (MOTTEZ, 2006; CUXAC, 2001; SACKS, 2002; DELAPORTE, 2002).

Quadros (1997) chamou a atenção para a necessidade de ser accionado o mecanismo da linguagem mediante um envolvente linguístico positivo. Conclui a autora que a criança acciona a sua capacidade linguística independentemente de usar a voz ou as mãos, motivo pelo qual se reforça a ideia de que este papel deve ser desempenhado atempadamente pela língua gestual, uma vez que por via auditiva ele será sempre incompleto.

Isto equivale a dizer que todo o processo educativo dos surdos deverá ocorrer, desde a primeira hora, na profunda consideração das suas especificidades linguísticas.

### **A narrativa e as temáticas subjacentes: experiências existenciais e processos de construção identitária**

As narrativas de experiências existenciais dão conta das opções educativas que estão subjacentes a um determinado modelo, as quais têm implicações, sobretudo na surdez pré-linguística, ao nível da interpretação e expressão de sentimentos, da construção de conceitos, da organização do pensamento, dos processos de construção identitária e da visão do mundo e da cultura envolvente. Na sua narrativa, Pedro recordou que:

Não sabia explicar sentimentos de forma mais elaborada, [...] Usava gestos, as pessoas não percebiam e eu fechava-me e guardava as coisas para mim. Com o meu irmão sim, acho que ele percebia [...] O contrario também. Eu percebia o que ele dizia. Apoiámo-nos muito um ao outro. [...] Às vezes via o meu pai triste e zangado e não

percebia porquê. Perguntava à minha mãe [...] ela ia-me explicando aos poucos, e eu ia estabelecendo ligações. A minha mãe sempre me foi explicando e acompanhando em tudo. Em relação aos outros não sentia o que se estava a passar.

Neste caso, os sentimentos de desânimo e de isolamento esbateram-se porque Pedro e o irmão mantinham entre si a possibilidade de comunicarem e manifestarem os seus sentimentos no pressuposto de que se compreendiam mutuamente. Mas, na maioria das crianças surdas (que são filhas de pais ouvintes), a necessidade e a predisposição para a comunicação são de tal ordem que, mesmo na ausência de *input* linguístico vocal ou gestual, elas procuram expressar-se através de gestos (FERNANDES, 2002; SANTANA, 2007).

Neste caso, também a mãe, apesar de não praticar nem admitir os gestos, tentava comunicar e ajudá-los a atribuírem sentidos. A propósito de alguns conceitos, nomeadamente as noções de tempo e de sequencialidade dos dias, Pedro diz que é só a partir da entrada na escola que lida com eles pela primeira vez, e, quanto à noção de morte, narrou-nos que:

Não sabia o que era isso.[...] Mais tarde sim, aos 8/9 anos, fiquei a saber, mas em pequeno não.[...] Uma vez os coelhos tiveram uma doença que se espalhou, quando vi que os coelhos estavam mortos, tentei mexer e vi que não mexiam, depois vi os meus pais a enterrá-los. Aí eu percebi que eles não voltavam, não ressuscitavam, não voltavam a viver, e então eu percebi.[...] Antes não pensava isso. À medida que os anos foram passando comecei a perceber.

Parece-nos que esta narrativa ilustra o facto de que crescer na ausência de uma língua estruturada que possa fazer a mediação com o mundo compromete a relação entre linguagem e pensamento, impede ou modifica a qualidade da informação percebida acerca desse mesmo mundo, inviabiliza a construção atempada de determinados conceitos,

e ainda perturba a qualidade das interações com os outros, tal como nos sugerem, também, os seguintes excertos:

Estava habituado a estar sempre com a minha mãe. Um dia ela disse: - Espera aí que eu venho já. -, e foi tratar de qualquer coisa. As pessoas não me conheciam e eu fiquei com muito medo, fiquei muito triste e comecei a chorar. Queria a minha mãe [...] Eu pensava que as pessoas iam embora, chorava, ficava triste, mas depois elas vinham, ficava contente, e fui-me habituando. No princípio ficava aflito. O problema é que as pessoas não explicavam nada. Elas iam embora e depois voltavam e não diziam nada. Eu sentia-me triste. [...] Quando saía com alguém não sabia para onde ia, as pessoas levavam-me pela mão e eu ia. Só seguia as pessoas, não me explicavam onde iam. Nada! Quando chegava é que sabia onde estava.

Como verificamos, estão patentes sentimentos de manipulação, o Pedro sentia-se “coisificado” e instrumentalizado. Não tem nem autonomia nem possibilidade de entendimento apriorístico através da comunicação. Pelo contrário, só a experiência repetida lhe confere a possibilidade de construção de algum sentido existencial e vivencial, até no mais elementar acontecimento do seu quotidiano. Deste modo, a sua necessidade de apreensão e compreensão do mundo em que se move, leva-o a um entendimento muitas vezes peculiar e exótico:

Eu achava que os ouvintes tinham muitas coisas, muitas palavras. Comunicavam. O mundo dos ouvintes era muito grande, e o nosso não. Nós, os surdos, tínhamos muito poucas coisas [...] Eu percebia que nós éramos diferentes, olhava para mim e para o meu irmão, nós comunicávamos por gestos. Somos surdos, somos iguais. [...] Achava que o mundo era de ouvintes e nós os dois é que éramos os surdos e também pensava que nós éramos limitados em relação aos ouvintes, eles tinham muitas coisas e nós não. [...] Antes de entrar para a escola era assim, mas, depois de entrar para a escola, fui percebendo

que afinal não era verdade, nós não éramos limitados, os surdos também podiam fazer exactamente o mesmo que os ouvintes, por isso é que eu continuei até à Universidade.

A este propósito, numa perspectiva de construção de uma identidade compósita, afigura-se-nos pertinente mencionar o nosso entendimento de que todo o processo de pertença a um grupo é um processo de afiliação e de identificação de uma enorme complexidade, no qual estão interligados múltiplos constrangimentos individuais e sociais, que convivem e conflituam entre si, de uma forma dinâmica e permanente, ao longo de toda a vida. E no que a esta ideia diz respeito, a surdez é um caso paradigmático (COELHO, 2007).

Quanto ao significado (actual) de ser surdo Pedro referiu que:

ser surdo é ser igual às outras pessoas, é ter uma comunicação em língua gestual. É ser uma pessoa “normal” com uma forma de comunicação diferente. [...] Agora posso dizer que sinto orgulho de ser surdo, dantes não, não contactava com ninguém, sentia-me triste, mas agora contacto com muitas pessoas e sinto-me muito bem, sinto-me muito bem como surdo, não tenho problema nenhum. Sinto-me melhor junto da comunidade surda. Se alguns ouvintes souberem LG, sinto-me bem. Se não souberem torna-se mais difícil, porque oralizam e têm que escrever, mas também não tenho problema. [...] Sou casado com uma surda, porque nós somos iguais, comunicamos da mesma forma. [...] Tenho um filho ouvinte, com ano e meio. Ouvinte, mas sabe LG. Nós fomos-lhe ensinando. Às vezes ele pergunta o que é isto, ou aquilo, eu vou-lhe explicando em LG e ele percebe. É uma criança bilingue, mas em casa nunca oraliza, só usa os gestos. Na escola e com o resto da família, sim.

Segundo Lopes (1997), a relação do homem com o mundo não é uma relação directa, mas fundamentalmente mediada, e as funções

psicológicas superiores não escapam a essas mediações. Isto reforça o papel da mediação, a qual deverá, através da linguagem, desempenhar um papel primordial no desenvolvimento da criança surda. A este propósito convocamos o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*<sup>10</sup>, introduzido por Vygotsky (1978), o qual chama a atenção para o desenvolvimento de funções que se encontram em estado embrionário, em termos de maturação, e relativamente às quais são de extrema importância os processos intersubjectivos adulto-criança. No contexto da surdez, a especificidade comunicacional realça a necessidade da presença do adulto surdo no desempenho desse papel.

Os processos de construção identitária são, também visíveis, através da oscilação entre a construção de uma identidade em negação, ou entre dois mundos, e a aceitação e reconhecimento da surdez, potenciando-a e construindo uma identidade surda, onde faz parte uma consciência colectiva das pessoas surdas, *Deafawareness*<sup>11</sup>, unidas pela mesma língua, a mesma visão sobre si próprio e a mesma relação com a sociedade ouvinte.

### **A narrativa e as temáticas subjacentes: O percurso escolar, os modelos conceptuais da surdez ou a tenacidade de lutar contra a corrente**

Como vimos, o discurso médico-terapêutico colou-se, durante décadas, ao discurso pedagógico, impondo-lhe a reabilitação auditiva e a aprendizagem da fala como objectivos educativos últimos, no âmbito da surdez. O ensino dos surdos tornou-se altamente especializado e estes foram reunidos em instituições próprias onde eram ensinados a falar (CABRAL; COELHO, 2006).

---

<sup>10</sup>Vygotsky criou um conceito para explicitar o valor da experiência social no desenvolvimento cognitivo. Segundo ele, há uma zona de desenvolvimento proximal, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento actual – determinado através da solução de problemas pela criança, sem ajuda de alguém mais experiente – e o nível potencial de desenvolvimento – medido através da solução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com crianças mais experientes.

<sup>11</sup>*Deafawareness*, que pode traduzir-se na expressão “consciência surda”.

No seu percurso escolar Pedro, realça algumas influências desta visão da surdez e de como este “ensino da fala” mais não era do que uma tentativa de transformar os surdos em indivíduos capazes de reproduzirem um conjunto de palavras soltas, num registro memória acrílica e não de domínio de uma língua.

As educadoras proibiam os gestos. [...] Na turma de surdos os professores nunca utilizavam a LG, só escreviam e oralizavam. Oralizavam e os surdos não percebiam, então escreviam. Escreviam muito. Eu tinha uma sebenta enorme, onde escrevia. [...] Até ao 12º nunca tive aulas de LGP, só fora das aulas, com os surdos, [...] alguns professores sabiam um bocadinho, o básico mesmo, os números..., não sabiam muito mais. Às vezes os professores falavam e eu não percebia nada, então eles utilizavam o abecedário gestual, mas não sabiam gestualizar. [...] Fiz terapia da fala durante o ensino primário. Eu não me interessava muito pela oralidade. [...] Os professores, para ensinar, só escreviam, o quadro ficava cheio de frases, e às vezes não explicavam, e nós copiávamos. Nos testes, é normal eu compreender, para depois escrever por palavras minhas, mas os professores sabiam que os surdos tinham dificuldade em escrever e não explicavam, então eu decorava e limitava-me a copiar. Os professores diziam que estava bom e passavam-me. Outras vezes ensinavam de uma forma muito facilitada, e eu não me sentia bem.

Os estudos acerca das línguas gestuais, o rendimento escolar muito limitado dos surdos, as dificuldades quanto à mobilidade articulatória e semântico-estrutural, as dificuldades na escrita e a constatação de que uma ínfima minoria alcançava resultados satisfatórios, vieram, também, a colocar em causa os então pressupostos educativos orientadores da educação de surdos em Portugal. A causa do défice linguístico e académico dos surdos passou a ser questionada à luz de um outro entendimento que remetia para a procura de uma desadequação das

respostas educativas às especificidades da surdez. Vejamos o que nos diz Pedro:

Um amigo meu, surdo parcial, falava bem, mudou para a turma de ouvintes, e quando nos encontrávamos eu pedia-lhe: - Mostra-me o teu caderno. Que é isto? E eu começava a comparar e ele estava muito mais avançado, o português perfeito, um programa mais completo. O meu era completamente diferente, tudo adaptado e eu sentia-me mal. Eu pedi, então ao responsável pelo ensino de surdos para mudar para uma turma de ouvintes. [...] Pedi para mudar e fui eu que fiz um esforço, pedia ajuda aos colegas, tentava perceber o que era, para evoluir. No 9º ano foi que eu dei um salto. [...] Fiz um esforço muito grande para poder evoluir, mas alguns professores não me apoiavam. Tinha uma hora extra, de apoio por semana, só isso, do 10º ao 12º também.

Pedro evidenciou desde muito cedo a determinação de perseguir um sonho, o de chegar à universidade, e com tenacidade desenvolveu, ao longo de toda a sua vida, estratégias de trabalho intensivo para o alcançar. As suas excepcionais capacidades de trabalho, as renúncias aos mais elementares direitos da criança, do adolescente e do jovem adulto, a presença do irmão, também surdo profundo, bem como o papel assumido persistentemente pela mãe, e o acompanhamento de alguns professores, foram, também, intervenientes indispensáveis ao seu sucesso:

O meu sonho era conseguir ir para a universidade, o meu objectivo era esse, e consegui isso. Eu quis mostrar à sociedade que os surdos podem fazer tudo, é preciso é dar apoio [...] O meu sucesso, consegui-o por mim, por minha iniciativa, uma busca feita por mim próprio. Foi um sacrifício muito grande. Também tive algum apoio das pessoas, do meu irmão, da minha mãe, que sofreu muito, se sacrificou muito, foi graças a eles. [...] Depois de eu nascer, a minha mãe deixou de trabalhar. Investiu todo o

seu tempo a ajudar os filhos. [...] Se a minha mãe não me apoiasse eu não teria conseguido. [...] Desde a 1ª classe a minha mãe ia para a escola acompanhar-me, ver como os professores trabalhavam e à noite em casa fazia exactamente igual, como o que o professor fazia na aula. [...] Eu tinha muito pouco tempo livre, muito pouco, por causa da escola trabalhava muito, e nunca fiz qualquer tipo de desporto, nunca. Convivia com os meus amigos, namorava, ia para a escola e nada mais. Fora do tempo das aulas estava a estudar em casa.

Os investimentos, quer do Pedro, quer da mãe, foram exclusivamente voltados para os seus estudos. Nunca repetiu um ano, nem sequer na universidade, onde as estratégias de estudo foram ainda mais apuradas, pois os apoios escasseavam:

Quando entrei na universidade o ambiente era muito diferente em comparação com as escolas a que eu estava habituado, fiquei um bocadinho retraído. Na universidade não há contacto entre professores e alunos. [...] Eu pedia aos colegas para tirar fotocópias dos apontamentos deles. Ficava sempre desconfiado se estava bem ou não, então pedia fotocópias a três, 4, ou 5 colegas diferentes e em casa, à noite, comparava, ia tirando aquilo que estava correcto e então ficava com o meu caderno [...] Sinto que me falta acabar o mestrado mas ando a procurar formas de apoio [...] O meu problema é a comunicação, preciso de ter um contacto mais personalizado com as pessoas [...] Também tenho muita dificuldade na escrita da tese e com os procedimentos académicos. Eu leio o português e percebo, mas na escrita já não tenho tanta facilidade. [...] Eu não leio ao mesmo nível dos ouvintes. Há palavras que não compreendo. Às vezes demoro um pouco a compreender o significado da frase, não entendo logo. [...] Para a defesa da tese precisava de um intérprete para ter as mesmas condições das outras pessoas. [...] Senti

muita dificuldade em comunicar com os professores e parei.

Em diversas universidades, nomeadamente de Estocolmo, Orebro, UFRGS, Unisinos, Feevale, UFSC, Savoie, e recentemente, também a Universidade do Porto, está garantido ao estudante surdo, há maior ou menor tempo, o direito à tradução/interpretação em LG da informação veiculada nas aulas, na íntegra e em simultâneo com os seus pares ouvintes. O Estudante poderá, ainda, exprimir a sua opinião durante as aulas, esclarecer dúvidas, participar nos debates, dialogar com o professor, visto que este serviço assegura, também, a tradução de LG para voz.

No nosso país, salvo raras e louváveis excepções, das quais a Universidade do Porto é, desde meados do ano lectivo de 2008/2009, uma referência no panorama nacional<sup>12</sup>, o acesso de um surdo à Universidade tem vindo a revestir-se de um conjunto de constrangimentos que são, regra geral, ignoradas pelas comunidades científicas e académicas. A presença do intérprete é algo que passa por um longo processo de negociação, no qual o aluno frequentemente é penalizado e responsabilizado no plano económico. Mesmo com a presença do intérprete, o estudante surdo necessita de tempo extra para anotar os seus apontamentos, pois, não sendo ouvinte, precisa dos olhos para “ouvir” e para escrever, e não o consegue fazer em simultâneo. Além disso, os olhos também são convocados para memorizar, pois a memória auditiva não exerce, ou encontra-se pouco activada. Para os surdos, a imagem é essencial e funciona como uma importante fonte na retenção da informação. Os suportes visuais são importantes, mas é necessário que não introduzam ruído informacional. Os suportes escritos, sendo fundamentais, devem ser criteriosamente seleccionados.

---

<sup>12</sup> A Universidade do Porto foi, em Portugal, a partir do ano lectivo de 2008/2009, a primeira Instituição de Ensino Superior a assumir, de forma sistematizada, permanente e abrangente, um conjunto de responsabilidades institucionais e de medidas socioeducativas, dotando todas as suas Unidades Orgânicas da capacidade e da responsabilidade de accionarem respostas adequadas às especificidades dos seus Estudantes Surdos.

Por outro lado, o estudante surdo tem, muitas vezes, problemas de compreensão de textos, e dificuldades na escrita, que decorrem de baixos níveis de literacia atingidos, ou seja, em grande parte resultado de desajustadas ou insuficientes práticas pedagógico-didáticas situadas a montante.

Nos países onde as práticas de educação bilingue se encontram amplamente implementadas, estes problemas existem em menor escala, pois as etapas de desenvolvimento da criança surda são, em tudo, idênticas às da criança ouvinte. Sendo-lhe facultado o acesso atempado e adequado a uma língua estruturada, a Língua Gestual do seu país, a criança surda pode, através dela, estabelecer a comunicação com os outros enquanto vai fazendo as suas aquisições sociais e académicas. Tudo isto acontecerá a par com um processo cultural de construção identitária, no qual é fundamental o contacto com profissionais, adultos e outros significativos surdos e ouvintes. Simultaneamente, vai-lhe sendo igualmente proporcionada a aprendizagem da língua maioritária através do ensino precoce da sua vertente escrita e, eventualmente, vocal, segundo uma metodologia adequada ao ensino de uma segunda língua (L2). Deste modo, estão garantidas as condições para o acesso e domínio de, pelo menos, duas línguas e duas culturas com as quais terá de conviver ao longo da sua vida.

É urgente que um número cada vez mais alargado de surdos possa ter acesso e sucesso numa formação de nível superior, sobretudo no que respeita à formação e especialização de educadores e professores surdos de distintas áreas do saber e formadores de LGP. Como defendemos, a presença destes nas escolas será determinante para a construção de uma identidade positiva dos seus alunos e o garante de um modelo linguístico significativo e competente.

Contudo, não podemos confinar a formação de surdos à área da educação. Estes, no pleno direito do exercício de cidadania, terão que poder fazer as suas opções de vida, as quais passam, seguramente, pela escolha da profissão que desejam para si.

## **Afinal o que descobrimos?**

Vimos que a não aceitação e a negação da diferença e das especificidades dos surdos, ainda que com outras roupagens, estão por detrás de processos educativos que permanecem centrados na oralização, mas, também, e paradoxalmente, que são elas que perpetuam e ampliam, essa mesma visão, pois, para um caso de sucesso, existem muitos casos de fracasso. Esses inúmeros casos não são vistos como um fracasso do sistema, mas como uma incapacidade dos surdos, como se de uma inerência da surdez se tratasse. Os surdos com sucesso são considerados uma exceção, resultado de um acontecimento que surgiu, inesperadamente, à revelia do sistema, quase como por um processo mágico-fenomenista. Esta visão da surdez é por nós entendida como uma invenção cultural. Veiga-Neto (2006) defende que, no entendimento de que se está perante uma invenção cultural, permanece a ideia de que não negamos que existem pessoas que não ouvem, as quais designamos por pessoas surdas, existindo, por isso, uma “materialidade surda”, que, no entanto, por si só não faz sentido, e esclarece “[...]Aliás nenhuma materialidade carrega, em si mesma, algum sentido. No caso das pessoas surdas, é em ressonância com essa materialidade não ouvinte que os sentidos de surdez vão sendo construídos e inventados discursivamente, num campo de lutas por significação e reconhecimento social. É nesse processo que a surdez acaba sendo instituída como uma marca identitária extremamente importante” (VEIGA-NETO, 2006, p. 8).

Por seu lado, Lopes (2007, p. 9) refere-se à surdez como um *marcador cultural primordial* e afirma não negar a falta de audição no corpo surdo, mas preferindo centrar o seu olhar no que os surdos dizem de si próprios “[...] quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez.”

Ora, nesse sentido, descobrimos que é esta última matriz, a da surdez enquanto marca identitária, enquanto diferença cultural e

linguística, que deve enformar o desenho dos percursos educativos dos surdos, o que nos conduz a pensarmos que talvez seja o momento de deixarmos de focar o olhar no nosso umbigo, nas nossas ideias feitas, que nada mais nos devolvem senão “mais do mesmo”. Descobrimos o quanto é importante reflectirmos, e olharmos à nossa volta, prestando atenção àquilo que os testemunhos dos surdos nos dizem, e ao que em muitos outros países, e também no nosso (em certa medida), há já algum tempo é feito pela educação dos surdos, com bons resultados e economia de recursos. Não somos apologistas de uma lógica de replicação, mas de uma profunda reconfiguração que neste âmbito necessita urgentemente ser feita, com base no conhecimento aprofundado sobre estas matérias e as suas reais, necessárias e urgentes implicações práticas.

Descobrimos, também, que é fundamental não perder de vista a ideia de que uma das importantes missões da proposta bilingue é garantir o desenvolvimento cognitivo e integral do indivíduo surdo, e, como tal, deve ser pensada num registo de uma educação multicultural sociolinguisticamente justificada. Uma educação bilingue e multicultural não envolve apenas considerar a necessidade do uso de duas línguas, mas, significa, também, dar espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos e ter como eixo fundamental a identidade e os marcadores culturais surdos, o que pressupõe um intercâmbio cultural, no qual não apenas ouvintes e surdos interajam e mutuamente se enriqueçam, mas no qual outras culturas sejam também contempladas, pois a relação ouvinte-surdo não é a única categoria da análise a ser considerada .

Finalizamos, referindo que estamos cientes de que, provavelmente, não foi feito jus à riqueza e profusão do material empírico que temos em mãos, mas também não podemos deixar de evidenciar que isso nos estimula a prosseguir o nosso trabalho nesta direcção, e com os nossos pares surdos, acreditando que a investigação, pode ajudar a atenuar os fogos mais pretensiosos e assentes em construções apriorísticas, pois,

parafrazeando a AFAS (2006, p. 32)<sup>15</sup>, trata-se de “reduzir o fosso entre crianças surdas e crianças surdas felizes e competentes – futuros adultos – participantes sociais em todas as vertentes e possibilidades, no mais elementar reconhecimento da cidadania”.

Apenas isso.

## Referências

BISPO, Maria; COUTO, André; CLARA, Maria do Céu; CLARA, Luís (Orgs.). *O gesto e a palavra I: antologia de textos sobre surdez*. Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

CABRAL, Eduardo; COELHO, Orquídea. Uma língua nas nossas mãos: argumentos para uma educação bilingue dos surdos. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos, experiências*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 215-221.

COELHO, Orquídea. Penser la Métacognition dans la Surdit : Communication, R flexivit  et M diation. *Le “Retour R flexif”, ses entours, ses d tours, Revue du Centre de Recherche en  ducation*. Saint-Étienne: Publications de l’Universit  de Saint-Étienne, 2004. p. 61-70.

COELHO, Orquídea (Coord.). *Perscrutar e escutar a surdez*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2005.

COELHO, Orquídea. *Construindo carreiras: (re)desenhar o percurso educativo dos surdos e partir de modelos bilingues*. 2007. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Universidade do Porto. Porto (não publicada).

CUXAC, Christian. Les langues des signes : analyseurs de la facult  de langage. *Aile*, v. 15, p. 11-36, 2001.

DELAPORTE, Yves. *Moi, Armand, n  sourd et muet* (avec Armand Pelletier). Plon: Terre Humaine, 2002.

FERNANDES, Eulalia. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

---

<sup>15</sup> Contracapa, In BISPO, Maria; COUTO, André; CLARA, Maria do Céu; CLARA, Luís. (Orgs.). *O gesto e a palavra I: antologia de textos sobre surdez*. Projecto AFAS, Lisboa: Editorial Caminho, 2006.

FUSELLIER-SOUZA, Ivani. Processus cognitifs et linguistiques de la genèse des langues des signes. Emergence et développement des langues des signes primaires (LSP) pratiquées par des sourds brésiliens. In: COELHO, Orquídea (Coord.), *Perscrutar e Escutar a Surdez*, 2. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, Coleção Caleidoscópio, 2005. p. 257-280.

LABORIT, Emmanuelle. *O grito da gaiivota*. Lisboa: Editorial Caminho, 2000.

LOPES, Maura. A mediação material e signica no processo de integração de crianças. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação e exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

LOPES, Maura. *Surdez & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 105-121.

MOTTEZ, Bernard. *Les sourds existent-ils?* L'Harmattan, 2006.

QUADROS, Ronice. *Educação de Surdos*: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes*: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTANA, Ana. *Surdez e Linguagem*: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Educação e exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Apresentação. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura (Orgs.), *A invenção da surdez II*: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 7-8.

YGOTSKY, L.S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

**Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho.** Mestre e Doutora em Ciências da Educação, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE).

E-mail: [orquidea@fpce.up.pt](mailto:orquidea@fpce.up.pt)

Submetido em: dezembro de 2009

Aceito em: maio de 2010