

FORMAÇÃO DE SURDOS: Ao Encontro da Legitimidade Perdida

Orquídea Coelho*, Ednardo Cabral* e Maria do Céu Gomes*

Neste artigo abordamos um pouco da história da educação dos surdos e da sua luta pela emancipação, pela igualdade de direitos, pelo pleno reconhecimento da suas línguas maternas, as Línguas Gestuais, pelo direito a serem portadores e produtores de uma cultura própria, a construir uma identidade surda, e a assumirem, entre outros, o papel de professores/educadores surdos e de agentes transformadores da escola. Ao longo do texto, estas ideias são ilustradas através do recurso a vários testemunhos encontrados dispersos na literatura acadêmica e não-acadêmica, e com eles emerge o facto de (à excepção de pequenos focos), a sociedade majoritária não ter vindo a reconhecer a urgência de uma mudança de paradigma nesta área, promovendo atitudes segregacionistas e educando os surdos numa perspectiva de auto-regulação e de construção de uma identidade ouvinte

Não sabemos nada dos surdos, não sabemos nada...

Nos idos de quinhentos, o risco de desaparecimento da linhagem familiar dos Velasco, Grandes de Espanha, causado pela surdez do varão, trouxe à História o problema da educação dos surdos. Desde então, os debates, as posições extremadas, a dominância alternada dos paradigmas, a evolução científica

* Investigadores do CIEE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) da FPCE-UP

e tecnológica, a universalização e a especialização dos sistemas educativos não puseram fim à polémica apaixonada e, principalmente, não encontraram a resposta satisfatória e generalizável para o problema que importa:

- O acesso dos surdos à educação no respeito pelas oportunidades iguais que o nosso processo civilizacional «a todos garante»

Este é, por certo, demasiado vasto problema para equacionar aqui, mas é a um tempo o pano de fundo e o suscitar de um outro, a saber: que falta fazem os professores surdos?

Para iluminar a questão na roupagem contrastante da redução ao absurdo: imagina-se a educação das crianças ouvintes confiadas em exclusivo a professores surdos ao longo do percurso escolar, digamos, dos três aos dezoito anos? Não parece razoável, pois não? Mas é, em espelho, aquilo que fazemos às crianças surdas (e o espelho faz parte da panóplia dos ortofonistas desde Amman).

A falta de professores da língua, em tempos até proibida, durante longos anos não foi sequer percebida como necessidade. Essa falta, clamorosa, vem a ser mitigada no último par de anos porque começaram a chegar, a algumas escolas, os «monitores surdos» que nos limpam a folha de serviços na comissão dos direitos humanos.

«Monitores surdos», tal e qual, é assim que são referidos, recursos humanos de recurso no objectivo de que a educação das crianças surdas se possa agora desenvolver *«num ambiente que possibilite o seu máximo desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social»*, evidenciando a *«importância das comunidades linguísticas de referência no processo de desenvolvimento de qualquer língua, incluindo a gestual»*, no jargão sempre pesado que se pratica nos gabinetes ministeriais e vem à estampa nos despachos que o Diário da República despacha.

«Monitores» surdos! Formadores de língua gestual? Então não deveriam ser professores? E se sim, se fazem falta os professores surdos, que professores? E professores surdos para quando, onde, como e com quem? Professores surdos para quê? Professores surdos e é já.

Citando Coelho (2004: 5) «o docente surdo com formação superior será, simultaneamente, o professor de Língua Gestual Portuguesa (LGP) por excelên-

cia, o falante nativo que aprofundou os seus conhecimentos nos domínios metalinguísticos das duas línguas, e o interlocutor privilegiado de uma cultura e de uma comunidade. A sua presença é crucial desde o primeiro momento na vida da criança surda, no acompanhamento à família, e ao longo de todo o percurso escolar até, pelo menos, ao fim da adolescência».

À face da realidade, este é um problema de formação, de autoformação, de transformação dos surdos. E, já agora, da escola. Há vinte anos atrás, havia no Porto três ou quatro pessoas, nem todas surdas, que ensinavam «língua gestual», como então se dizia. Hoje, uma nova geração, constituída por jovens surdos profissionais, dá os primeiros passos numa carreira emergente. São monitores de LGP, dão cursos aqui e ali, vão às escolas, criam «escolas» e, de recibo verde na mão ou contrato de provimento, passam de beneficiários a contribuintes.

Antes de mais é um problema pertinente para os surdos. Foram eles que se empenharam no objectivo que, desde Setembro de 1997, a Lei Fundamental do país consagra, no art.º 74, parágrafo 2º, alínea h), a necessidade de o Estado «proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e de igualdade de oportunidades».

Os surdos só ainda não viram reconhecida a sua profissão de formadores de língua gestual. Não é que tivessem ficado parados, foram eles e as suas associações que ao longo do tempo sustentaram a formação em língua gestual. Com os primeiros formadores, formaram os primeiros intérpretes de língua gestual. E lutaram pelo reconhecimento institucional destes, destes de quem há muito sabiam a importância. E reconheciam a falta. Na saúde, na justiça, na educação.

Curiosamente, após a consagração constitucional, conseguiram os intérpretes o reconhecimento profissional, visado pelo IEFEP na lista nacional de profissões, e bem assim o reconhecimento académico, com cursos acolhidos nas ESEs de Setúbal e Porto e que atraem interessados. Um pouco mais estranhamente, ninguém certifica ainda os formadores de língua gestual. No limite, qualquer cidadão se pode reivindicar tal título. Nem assim os surdos desistem, formam(-se) eles, e outros querem formar-se. É, por esta evidência, um assunto de relevo na comunidade surda.

É também, e por vezes parece que só por força das circunstâncias, uma questão da escola. Relevante pelos saberes próprios que estes novos profissio-

nais trazem à escola que acolhe os surdos e pela oportunidade de reflectir criticamente sobre as práticas inovadoras que a actual experiência propicia.

Não esquecendo o momento político actual, de previsível alteração do enquadramento legislativo básico no sector educativo, cujas consequências não são ainda claras na educação dos surdos, a forma como o actual recrutamento é feito, com enquadramento contratual diferente do dos restantes docentes e sem certificação académica, em unidades de apoio a surdos, constituídas inicialmente só com docentes especializados, para concentrar crianças surdas de áreas geográficas amplas, não vai de molde a valorizá-los excessivamente – são os «monitores», ponto final

Esta questão não pode ficar resolvida assim. Se a escola precisa dos professores surdos, não se pode contentar com esta solução. Vão ter que se formar. Como se formam os outros professores, nem mais nem menos.

De que modo estes jovens surdos que querem ensinar a sua língua e ensinar as crianças surdas constituem, constroem e transformam as suas identidades pessoais e profissionais? Como é feita a sua formação, como encaram a continuidade dessa formação? Os seus percursos de vida, enquanto indivíduos surdos e enquanto grupo com uma cultura particular, podem também levantar questões relacionadas com a comunicação e a socialização.

Não sabemos nada dos surdos, não sabemos nada. É a contrapartida de séculos de tratados sobre a surdez, da qual, naturalmente, nós, os ouvintes, sempre soubemos tudo.

De surdos, o abade de l'Épée (1712-1789) sabia talvez um pouco. Com a sabedoria que a escassez promove, promoveu a professores os seus melhores alunos surdos. Surdos professores, surdos substantivados. E deste modo simples e como efeito de todo não imprevisto, nasceu no Séc. XVIII uma comunidade surda de elite, capaz de se reconhecer direitos de cidadania, de apelar ao *povo surdo* e de clamar pelo seu reconhecimento numa linguagem articulada, só deles. Uma língua gestual.

O século seguinte assistiu ao apogeu e queda deste modelo às mãos de um positivismo triunfante, cuja fervorosa fé científica aniquilou todas as veleidades de emancipação dos surdos. «Só a fala permite o acesso à linguagem e a incorporação dos surdos-mudos na vida social». Assim decretou, em 1880, o *Congrès International pour l'Amélioration du Sort des Sourds-Muets*, reunido em Milão.

E este fim só poderá ser atingido pelo método oral. Mais, como a utilização simultânea do gesto é suposta prejudicar a leitura labial, a fala e a precisão das ideias, os métodos mistos são também condenados. Os mestres dos surdos são todos iguais nos grandes congressos, mas os ouvintes e ouvintistas, um pouco mais iguais que os outros, impõem decisões e banimentos: novo congresso, em 1887, e os professores surdos são definitivamente impedidos de ensinar.

A luta dos surdos pela justificação e o reconhecimento encontrou na investigação linguística o seu mais forte aliado. Os primeiros estudos sobre língua gestual começaram com Stokoe, com a publicação de *Sign Language Structure* (1960), que mostrou que as línguas gestuais têm dupla articulação, estrutura que faz equivaler o seu estatuto ao das línguas orais. Seguindo esse estudo pioneiro, as pesquisas realizadas pela equipa de Ursula Bellugi, no Salk Institute, contribuíram muito para o conhecimento da ASL (American Sign Language) e mesmo de outras línguas gestuais. Se antes não era assim, é agora claro que as línguas orais e as gestuais apresentam propriedades básicas semelhantes, possuindo princípios organizacionais, tipos de regras, complexidade gramatical e poder de expressão equiparáveis às línguas verbais. Na sequência destes trabalhos surgiram muitos outros que vieram comprovar que as línguas gestuais têm a sua própria estrutura, sintaxe, semântica e fonologia.

A posse de uma língua reconhecida incentivou os surdos a assumirem-se como minoria linguística e cultural (Andersson, 1994). Mas a educação é o campo de batalha onde as minorias linguísticas ganham ou perdem os seus direitos (Lane, 1992). Reivindicar uma educação bilingue para os surdos significa legitimar o uso das línguas gestuais como línguas de aprendizagem na escola (Mason, 1995), mas também todo o desenvolvimento da pessoa surda numa perspectiva socioantropológica (Quadros, 1997).

O estado da arte reclama os professores surdos. E o estudo do seu percurso e do seu papel na transformação da escola. E reclama ainda novos pontos de encontro com os surdos, para polir melhor uma interculturalidade áspera, mas viva, e a construção conjunta de novos saberes, atitudes e comportamentos, na descoberta de nós e dos outros.

Foram os próprios movimentos de surdos que inspiraram a definição de um conceito de autonomia baseado em quatro direitos principais: escolha, entendida como capacidade de ser livre e escolher por si entre as opções existentes;

autodeterminação para viver de acordo com o modelo escolhido, sem que a surdez constitua causa ou fonte de exclusão; participação, nomeadamente nas decisões que afectam a sua vida como bens e serviços disponíveis; responsabilidade e solidariedade na aceitação das consequências das suas próprias decisões.

Por seu turno, a aceitação do bilinguismo conduz inevitavelmente à noção de biculturalismo. Uma definição para cultura ouvinte é problemática e provavelmente sem sentido a não ser por contraste com uma cultura surda.

A grande diferença entre os surdos e os ouvintes reside na diferente dominância sensorial das suas formas de comunicação. É nesta diferença que os surdos se estribam para alegar as suas diferenças culturais: uma linguagem visuo-gestual em vez de audio-oral, maior relevo e significação dos aspectos visuais das actividades socioculturais e recreativas, até um sentido do humor diferente, baseado em contextos visuais e espaciais e insensível ao nosso gosto pelos «traícoeiros» jogos sonoros com a língua.

A comunidade surda origina-se numa atitude diferente face à deficiência, já que não leva em consideração o grau de perda auditiva dos seus membros. A participação na comunidade surda define-se pelo uso comum da língua gestual, mas também pelo sentimento de unidade grupal, pelo auto-reconhecimento e a identificação como surdo, pelo reconhecer-se como diferente, pelos casamentos «endogâmicos». Pode dizer-se que existe um projecto surdo da surdez. A língua gestual anula a deficiência linguística e permite aos surdos constituírem uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (Skliar, 1997: 141).

Em suma, o objectivo do bilinguismo/biculturalismo surdo é legitimar o uso das línguas gestuais como línguas de aprendizagem num meio educativo bilíngue. Respeitando, simultaneamente, o uso da língua gestual e a importância do conhecimento da língua nacional, os jovens alunos bilíngues terão uma oportunidade de melhorar o respeito mútuo entre surdos e ouvintes através de uma compreensão mais profunda das diferenças e semelhanças das suas vivências, em direcção a uma melhor participação das duas culturas (Mason, 1995).

O reconhecimento do outro, quando não-reconhecimento ou reconhecimento incorrecto, pode ser uma agressão, implica a falta do devido respeito e subjuga a vítima sob a forma de um sentimento incapacitante contra ela mesma (Taylor, 1994: 45-46).

A reificação do papel dos «deficientes», ao estreitar a própria distância entre o indivíduo deficiente e o papel que representa (que os outros esperam que represente), desumaniza-o. É o que fazemos quando «objectivamos» os surdos como deficientes. Mais, a sua própria identidade pode ser reificada, numa identificação total dos indivíduos com as tipificações atribuídas (Berger e Luckmann, 1966: 100). A partir de uma orelha em mau estado e de uma tipificação que produzimos, conferimos-lhes um estatuto humano de subalternidade definitiva: surdos-mudos. O que está, nem mais, nem menos, nos antípodas do reconhecimento.

Um pouco mais de história...

Referiu Furth (1966) que os surdos eram tradicionalmente considerados pelos estudiosos e pela sociedade em geral como seres situados num nível sub-humano, impossibilitados de terem acesso à educação e à cultura. O mesmo autor afirma que esta forma de ver os surdos só mudou a partir do Séc. XVI, devendo-se, não a motivos humanitários, mas a motivos económicos. Tal como já aludimos, para impedir que a sua herança saísse da família, um nobre espanhol contratou um tutor para o seu filho surdo, o seu único herdeiro. Este tutor conseguiu ensinar o seu filho a ler, a escrever e até a falar, provando assim que o jovem era um ser humano capaz de reclamar a sua herança.

Este educador era Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino que ensinou a falar, a ler e a escrever outros membros surdos da nobreza castelhana. A notícia rapidamente se espalhou pela Europa e, como refere Lane (1984), acabou por inspirar três homens que podem ser considerados os fundadores da reabilitação oral: Jacob Rodrigues Pereira em França, Jan Conrad Amman na Alemanha e John Wallis nas ilhas Britânicas. O mesmo aconteceu ainda com alguns dos discípulos destes educadores no Séc. XIX, ou seja, uma família rica tinha um filho surdo (as filhas surdas, ou permaneciam em casa sem acesso a qualquer tipo de instrução, ou iam para o convento) e contratava um tutor, geralmente um homem de letras, para que este o pudesse ensinar. À medida que o jovem fazia progressos, o educador tomava notas e publicava cartas anunciando estes sucessos, mas escondendo sempre o método usado.

Jacob Rodrigues Pereira (JRP) (1715-1780), o mais famoso destes educadores, espanhol de ascendência portuguesa, tinha 26 anos quando ensinou a fala à sua primeira aluna – a sua própria irmã. O seu segundo aluno foi um surdo profundo de 13 anos, aprendiz de alfaiate. Em cem lições, JRP ensinou-o a articular os sons básicos do francês e ainda algumas palavras e frases. A notícia do seu sucesso levou a que uma família rica o contratasse como tutor do seu filho, Azy d'Etavigny, um jovem de 18 anos que nascera surdo e que fora tratado por vários médicos europeus sem sucesso. JRP apercebeu-se rapidamente que este jovem era bastante inteligente, sabia ler e escrever e tinha recebido instrução de um monge surdo através da língua gestual¹. Do seu trabalho resultou que, ao cabo de um ano, já pronunciava e distinguia mais de mil palavras e algumas frases. Contente com os resultados, o pai do jovem terminou o contrato com JRP mas este, sozinho, acabou por regredir, pelo que JRP foi de novo chamado e desta vez levou-o consigo para Paris, onde, passado um mês o apresentou à Academia de Ciências, na qual todos se renderam face aos resultados obtidos. O rei acabou por atribuir a JRP o cargo de intérprete oficial do reino, e o presidente da Academia, o duque de Chaulnes encarregou-o da educação do seu filho surdo, Saboureux de Fontenay, então com 13 anos. Sob a tutoria de JRP, este aprendeu a pronunciar todos os sons do francês e a ler correctamente em voz alta, tornando-se o mais famoso de todos os seus alunos. Também ele foi apresentado à Academia, fazendo com que JRP se tornasse uma referência na educação de surdos. É importante referir que também Fontenay fora inicialmente «instruído» por um professor que comunicava recorrendo ao uso de gestos. O próprio JRP usava gestos, um alfabeto manual criado por si para chegar aos surdos. Começava por comunicar através destes para gradualmente os abandonar à medida que os seus alunos se iam tornando fluentes na escrita, mas morreu sem ter revelado pormenores sobre o seu método. No entanto, através, do testemunho de alguns dos seus alunos, nomeadamente Fontenay, é-nos possível desvendá-lo um pouco:

¹ A este propósito registre-se que, entre outros, os monges trapistas, pertencentes à regra religiosa do mosteiro de Trapa (localidade francesa), na observância e severidade dos seus ideais, entre os quais o voto de silêncio, terão criado formas de comunicação através de gestos. Estarão estes gestos na base da sensibilidade dos monges para a causa dos surdos?

«Consciente da forma como uma criança aprende francês, o senhor Pereira, vendo que eu já tinha quase 13 anos, começou a ensinar-me palavras e expressões comuns, como por exemplo “abre a janela”, “fecha a porta”, “acende a luz”, () , etc. Quando viu que eu já conhecia bem os diálogos do dia a dia, diálogos esses que treinávamos através da dactilologia do alfabeto manual espanhol que ele tinha alargado e melhorado, ele começou a evitar o uso de gestos () Para que eu fosse capaz de formular pensamentos sozinho, pedia-me para descrever as ocorrências diárias, para lhe contar tudo o que tinha sido dito. Obrigava-me a conversar, a raciocinar, a discutir ideias com outras pessoas, a escrever cartas a amigos e a responder-lhes. Desta maneira, adquiri uma compreensão clara e automática do significado dos pronomes, das conjugações, dos advérbios, das preposições, das conjunções, que o sr. Pereira me apresentava nos exemplos mais variados, obrigando-me depois a produzir as minhas próprias frases» (Fontenay, 1764/ 1984: 18-19)

JRP tinha também a preocupação de tirar os seus alunos da sala de aula, de os confrontar com a realidade. A propósito desta prática, escreveu Fontenay:

«Tanto o sr. Pereira como o meu tio gostavam de me levar a observar experiências em física, a ver colecções de curiosidades científicas, a visitar diferentes casas, e a dar passeios pelo campo. O objectivo deles era ensinar-me a responder às pessoas apropriadamente, a compreender o francês usado na conversação e a ter contacto directo com os costumes sociais () Acabei por me aperceber de que o principal objectivo do meu tutor era tornar a fala inteligível através da prática, que ele considerava uma excelente professora () Acredito que posso, sem medo de me enganar, dizer que () , foi pela prática, e com a ajuda de alguns gestos que eu já conhecia, que eu realmente aprendi a língua (francesa), (posso também dizer) () que a minha educação não era mecânica» (Fontenay, 1764/ 1984: 20-21)

Nos últimos anos da sua vida, JRP testemunhou o nascimento de um outro conceito sobre os surdos. Charles Michel de l'Épée (1712-1789), conhecido como Abbé de l'Épée, via os surdos não como seres deficientes e isolados que

era necessário reabilitar, mas como um grupo social a quem era preciso apoiar. Este homem com uma nova perspectiva, começou a dirigir-se aos surdos usando a língua deles, procurando educar todos e não apenas os ricos, dando mais ênfase ao crescimento intelectual do que à reabilitação oral. Por isso, este abade francês, que deu formação a outros monges, foi um homem que ganhou a gratidão dos surdos até aos nossos dias, sendo considerado por muitos «o pai dos surdos e da língua gestual».

L'ÉPÉE escreveu acerca do ensino dos surdos: «Todos os surdos que chegam à nossa escola possuem já uma língua. Já estão habituados a usá-la e compreendem aqueles que também a usam. Com essa língua, expressam as suas necessidades, desejos, dúvidas, anseios, e são compreendidos quando os outros também se expressam da mesma maneira. Nós queremos instruí-los e ensinar-lhes a língua francesa. Qual será o caminho mais curto e mais fácil? Não será expressarmo-nos na língua deles?» (1784/1984: 6-7)

Aprendeu a língua gestual com a comunidade surda de Paris, e parece não ter sido o primeiro a adoptar esta metodologia. Bébien² (1817/1984) refere que, antes dele, um professor de matemática, John Wallis³, já tinha usado esta metodologia. Este professor, apesar de inspirado em Ponce de Leon, e fundador de uma linha oralista, concluíra entretanto, que não fazia sentido ensinar os surdos a falar, porque eles articulavam as palavras como papagaios, ou seja, sem saberem o seu significado. Wallis entendia que a comunicação com as crianças surdas se devia processar através de gestos, para que estas expressassem naturalmente as suas ideias. Comunicando desta forma com os seus alunos surdos, Wallis conseguiu que eles desenvolvessem rapidamente a escrita e a leitura e desse modo tivessem acesso ao conhecimento transmitido pelos livros. No entanto, este professor não teve grande sucesso em Inglaterra, pois os ingleses acabaram por preferir a via oralista.

L'Épée, sustentava, tal como Wallis, que se devia partir da língua gestual para a aprendizagem do francês. A língua francesa devia, por isso, ser ensinada como uma língua estrangeira, tendo dito a propósito: «Nós também não apren-

² Bébien (1789-1839), ouvinte, afilhado de Sicard, tomou-se um dos professores mais conceituados na comunidade surda.

³ Mencionado anteriormente neste texto.

demos línguas estrangeiras com a ajuda da nossa língua materna?» (citado por Bébien, 1817/1984: 139)

Sicard (1742-1822), que sucedeu ao abade como director do Instituto de Surdos de Paris, partilhava da mesma opinião SOUZA (1998), refere que, para Sicard, uma linguagem deveria possibilitar uma significação exacta da ideia, tornar possível a ordenação e análise do pensamento. Se, pela língua gestual, a actividade mental era possível e até mais «precisa» do que pela fala, porque não dar-lhe prioridade na escola? Na pedagogia de Sicard, a escrita era uma meta a ser alcançada e a fala também, se fosse possível. Mas era através da língua gestual que se chegava lá. Como lembra Souza, existem em Sicard (Séc. XVIII), concepções aparentadas com aquelas que se articulam nas orientações dos programas de educação bilingue para surdos, que surgiram a partir dos anos sessenta, no século XX.

Pelo seu método inovador, l'Epée acabou por ganhar a protecção e o apoio do rei Luís XVI, atraindo a atenção de vários estudiosos e governantes europeus. Em 1760, este abade filantropo fundou, na casa de família, a primeira escola pública para surdos, que foi o ponto de partida e a inspiração para muitas outras que surgiram quer em França quer por toda a Europa, fundadas por discípulos seus.

Entre os surdos começaram então a surgir pela primeira vez homens instruídos, com profundos e sólidos conhecimentos, indivíduos orgulhosos da sua língua e da sua cultura. O declínio da monarquia francesa coincidiu com os últimos dias de l'Epée. O homem que tinha sido aclamado universalmente, terminava a sua vida na ruína, pois tinha gasto todo o dinheiro que possuía na manutenção da sua escola, no pagamento dos salários dos seus assistentes, no alojamento e alimentação dos seus alunos. l'Epée só tinha um desejo, que o fim da monarquia não significasse o fim da sua obra. Em Dezembro de 1789, este abade morria em sossego pois a nova república tinha acedido ao seu desejo: o instituto de Surdos iria continuar, agora sob a direcção do abade Sicard⁴.

Devido à diferença existente entre a estrutura da língua gestual e da língua francesa, l'Epée criou os «signes méthodiques». Segundo Lane (1984), estes

⁴ Actualmente perduram ainda em várias cidades francesas estes institutos, sob o nome de Institut National des Jeunes Sourds (INJS).

sinais metódicos propunham-se colmatar a inexistência na língua gestual de certas terminações do francês, bem como a ausência de artigos, preposições, verbos auxiliares, etc. Mais tarde Sicard, o seu sucessor, eliminou estes sinais de modo a tornar a língua gestual mais genuína e a facilitar a comunicação com os alunos surdos.

Contudo, nem L'Epée, nem Sicard, tentaram criar gestos para conceitos ou objectos, pois ambos consideravam que só aos surdos competia essa tarefa. Estes educadores fizeram questão de esclarecer que não tinham sido eles quem tinha criado a língua gestual, mas sim os surdos, os seus «falantes» naturais. Disso nos dá conta Desloges:

«Existem surdos congénitos em Paris, trabalhadores fabris, que são analfabetos e nunca frequentaram as aulas de L'Epée, no entanto estão bem instruídos no que concerne à sua religião, e isto foi conseguido apenas através dos gestos. Estes surdos foram autorizados a aceder aos santos sacramentos. Não há evento em Paris, em França, ou nos quatro cantos do mundo, que fique fora do âmbito das suas discussões» (Desloges, 1779/1984: 36)

Desloges, o primeiro surdo a publicar um trabalho escrito, refere que estes surdos sem instrução se exprimiam com a mesma facilidade, precisão e rapidez de qualquer ouvinte. Por essa razão afirmava que não fazia qualquer sentido chamar autómatos aos surdos não instruídos. Eles eram pessoas normais, com pensamento e sentimentos como os ouvintes. Sobre a aquisição da língua gestual, escreveu:

«Quando um surdo encontra outros surdos mais instruídos do que ele, como aconteceu comigo próprio, ele aprende rapidamente a combinar e a aperfeiçoar os seus gestos, que até então não tinham ordem nem ligação. Ele adquire prontamente no convívio com os seus colegas a arte julgada tão difícil de pintar e de exprimir todos os seus pensamentos, mesmo os mais independentes dos sentidos» (Desloges, 1779/1984: 36)

Mas voltemos ao sucessor de L'Epée. Sicard tinha 43 anos quando assumiu a direcção do Instituto de Surdos de Paris. Antes disso, estivera, durante um

ano, a aprender com l'Epée o seu método e regressara a Bordéus onde tinha fundado a segunda escola de surdos existente em França. Foi em Bordéus, que trouxeram à presença de Sicard um jovem pastor de 14 anos, chamado Jean Massieu.

Massieu tinha nascido surdo, tal como os seus quatro irmãos, no seio de uma família humilde. Passou a sua infância a cuidar de um rebanho e todo o seu mundo se resumia ao pequeno círculo da sua família e vizinhos. Um dia um viajante reparou nele e parou para conversar. Apercebendo-se de que era surdo, decidiu falar com a sua família para o levar para Bordéus. Até essa data, Massieu nunca tinha recebido qualquer tipo de instrução:

«Era totalmente iletrado. Expressava as minhas ideias por sinais e gestos manuais. Naquele tempo, os sinais que eu usava para expressar minhas ideias para a família eram completamente diferentes dos sinais dos surdos-mudos instruídos. Os estranhos não nos compreendiam quando expressávamos as nossas ideias por sinais, mas os vizinhos entendiam» (Massieu, 1798/1984: 76)

Antes de «ser instruído», Massieu comunicava com os seus irmãos, pais e vizinhos através de sinais domésticos. Estes sinais embora não possuíssem a complexidade da língua gestual, serviam para expressar as suas ideias e comunicar com as pessoas com quem interagía, porque o significado desses sinais era partilhado por todos. Só quando aparecia alguém de fora, que não conhecia esse código é que a comunicação se tornava difícil. Massieu ansiava por ir para a escola, por aprender como as outras crianças:

«Via muitas vezes os meninos e as meninas a irem para a escola: eu queria ir atrás deles e invejava-os. Com lágrimas nos olhos pedi permissão para ir para a escola. Peguei num livro e abri-o de pernas para o ar para mostrar a minha ignorância; coloquei-o debaixo do braço como se fosse para a escola, mas o meu pai recusou-se a dar-me essa permissão, mostrando-me através de gestos que eu nunca poderia aprender nada, pois era um surdo-mudo () Sai de casa do meu pai e fui para a escola sem lhe dizer. Apresentei-me ao professor e pedi-lhe através de gestos, para me ensinar a ler e a escrever.

Ele recusou peremptoriamente e mandou-me embora. Isso fez-me chorar muito mas não me desencorajou» (Massieu, 1798/ 1984: 76)

Massieu queria ter as mesmas oportunidades das crianças ouvintes, mas tinha perante si o preconceito e a ignorância de uma comunidade. Apesar de surdo, tinha consciência das suas capacidades. Sabia o que queria e expressava-o, só que não lhe reconheciam o direito à educação. Isto acontecia porque o consideravam deficiente. Como diz Lane «a deficiência existia na sociedade que criava estas barreiras e não no indivíduo que lutava contra elas» (1984: 4).

Apesar de todas as dificuldades, Massieu nunca desistiu do seu objectivo. E com a ajuda de Sicard, acabou por ter acesso a todos os conhecimentos com que sempre sonhou. Num ano aprendeu a escrever correctamente a língua francesa. Ao fim de quatro anos, os seus conhecimentos estavam ao nível dos de um ouvinte instruído.

Massieu, a criança surda que era considerada incapaz de aprender, tornou-se um aluno brilhante nas mãos de Sicard e este abade usou-o como trunfo para suceder a l'Épée. Como relata IANE (1984), Sicard propôs que o sucessor de l'Épée deveria ser escolhido a partir de um concurso público perante a academia francesa. Nesta competição, cada candidato deveria mostrar o seu melhor aluno e explicar qual tinha sido o método de instrução. Sicard apostou tudo em Massieu e nas suas excelentes capacidades de oratória e ganhou o concurso. Assim, foi para Paris com Jean Massieu, tornando-se este, como reza a história, no primeiro surdo a ser professor de surdos.

Ao chegar a Paris, Sicard encontrou um Instituto degradado com fracos recursos e más instalações. Mais uma vez usou Massieu para demonstrar que era possível «instruir» os surdos. Impressionados pela inteligência de Massieu, os governantes começaram a fazer chegar fundos de apoio ao Instituto.

Ao suceder a l'Épée, Sicard eliminou os sinais metódicos e adoptou unicamente os gestos dos surdos, pois considerava que «os surdos deviam aprender a estrutura das frases e o papel sintáctico de cada palavra, especialmente do verbo» (Sicard, 1803/1984: 94). O ensino da gramática não era entendido de forma fragmentada. Sicard facultava aos seus alunos frases inteiras, inseridas em contextos funcionais, que depois eram decompostas. Desenvolia, também, acções perante os alunos com o intuito de que estes as descrevessem, e apren-

dessem a construir expressões com sentido. Não se limitariam, pois, a copiar frases cujo significado desconheciam.

Para Sicard, articular ou escrever palavras isoladamente não era ter competência linguística. Para falar uma língua seria necessário conhecer a sua sintaxe, pois sem esse conhecimento não seria possível exprimir ideias. No entanto, a aprendizagem formal da gramática nunca deveria anteceder um conhecimento prévio da língua, pois questionava: «Que interesse tem uma fila de letras sem significado? () Como é que se pode aprender gramática e os seus termos técnicos quando não se possui uma linguagem?» (idem: 107)

E o longe se fez perto ...

Ditou a curiosidade que, sete anos antes da morte de Sicard em 1822, Thomas Gallaudet⁵ se tenha deslocado dos Estados Unidos até Londres em busca do método de instrução de surdos usado pelos herdeiros de Thomas Braidwood⁶. Estes, que detinham na altura o monopólio da educação de surdos nas ilhas britânicas, não se mostraram dispostos a revelar o seu método. Mas, nessa altura, Gallaudet assistiu a uma conferência de Sicard, que se encontrava, em Londres acompanhado dos seus alunos prodígio, Jean Massieu e Laurent Clerc, os quais apresentou perante os membros do parlamento e uma grande multidão de espectadores interessados. A convite de Sicard, Gallaudet acompanhou-o a Paris, onde permaneceu vários meses estudando o seu método, aprendendo a língua gestual francesa e assistindo a aulas. Em 1817, regressou aos Estados Unidos, acompanhado por Laurent Clerc⁷, um dos primeiros professores surdos, e ambos fundaram, em Hartford, a primeira escola permanente de surdos na América⁸. Tendo começado com os métodos de Sicard e com uma mes-

⁵ Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), americano, em 1815 vem à Europa para conhecer os diferentes métodos de educação dos surdos.

⁶ Thomas Braidwood (1715-1806) abre uma escola em Edimburgo assente numa metodologia de base oral e gestual, na qual parece ter combinado um alfabeto bimanual, gestos, leitura e escrita.

⁷ Laurent Clerc (1785-1869)

⁸ Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons

da língua gestual francesa, francês gestualizado e inglês, foram progressivamente evoluindo em direcção à ASL (American Sign Language)

Em França, a Sicard sucedeu Bébien, aquele a quem Clerc chamou «o melhor amigo ouvinte que os surdos alguma vez tiveram». Bébien foi o primeiro a lutar pelo uso da língua gestual genuína na educação dos surdos, indo ainda mais longe que Sicard, pois este embora tivesse eliminado os sinais metódicos de l'Epée, continuava a praticar o francês gestualizado. Bébien aprendeu a verdadeira língua gestual francesa, o que Sicard nunca tinha feito, e lutou pela sua implementação nas escolas de surdos.

Entretanto, em Portugal, em 1823, é fundado o Instituto de Surdos-Mudos e Cegos e, por decisão do rei D. João VI, é chamado o especialista sueco Par Aron Borg para o orientar, o qual teve um papel muito importante no ensino dos surdos no nosso país, nomeadamente ao introduzir um alfabeto manual⁹ e a língua gestual de origem sueca. O Instituto começou por receber os alunos da Casa Pia, 4 meninos e 8 meninas, com idades entre os 6 e os 14 anos, todos surdos, com excepção de um menino cego. Posteriormente surge em Lisboa um liceu para surdos (1870), dirigido pelo Padre Pedro de Aguiar, e cujo ensino era gratuito.

Em meados do Séc. XIX havia mais de cento e cinquenta escolas na Europa e vinte e seis nos Estados Unidos que usavam a língua gestual. A educação de surdos estava no seu período de ouro. Os surdos tinham acesso à educação através da sua língua materna. Na Europa e na América cada vez mais alunos surdos completavam a educação básica. Foram lançados então os cursos secundários para surdos em Hartford, Nova Iorque e Paris. Os alunos surdos tiveram pela primeira vez a possibilidade de continuarem os seus estudos, tornando-se muitos deles professores de surdos. Em meados do século dezanove metade dos professores nas escolas americanas e francesas eram surdos (hoje são uma raridade). Para permitir o acesso dos surdos ao ensino superior, o filho de Thomas Gallaudet, Edward Gallaudet¹⁰ fundou em Washington, D.C., em 1864, o primeiro estabelecimento de ensino superior para surdos do mundo¹¹.

⁹ O alfabeto manual inventado por Borg foi adoptado pela Suécia, Portugal e Finlândia.

¹⁰ Edward Miner Gallaudet (1837-1917).

¹¹ Em 1986, o Gallaudet College deu origem à Gallaudet University, actualmente uma incontornável instituição, enquanto referência na formação dos surdos a nível mundial.

O intelectual surdo que mais se notabilizou no século dezanove foi Ferdinand Berthier, um francês que nasceu surdo e que foi aluno de Bébien e de Clerc. Depois de completar os seus estudos tornou-se monitor, depois assistente, e aos 26 anos era professor, vindo, mesmo, a tornar-se reitor. Berthier sabia falar francês, latim e grego. Escreveu vários livros e artigos sobre os surdos e a surdez, fundou a primeira organização social dos surdos, foi vice-presidente da primeira organização de saúde para surdos e foi membro de várias sociedades literárias. Foi o primeiro surdo a ser condecorado com a legião de honra do seu país.

Berthier morreu em 1886 e com ele uma época dourada no ensino de surdos. Entretanto um outro movimento fora emergindo e ganhando reconhecimento na comunidade científica. Segundo Cabral (2001), em 1872 Bell¹² funda, em Boston, uma escola oralista para professores de surdos, torna-se presidente da associação americana para impulsionar o ensino da fala aos surdos e o seu eugenismo sem limites leva-o a propor a eliminação das escolas residenciais, a proibição do magistério aos professores surdos e mesmo o casamento entre surdos.

Conforme referem vários autores, as orientações metodológicas pelas quais se guiaram os educadores de surdos dos sécs XVIII e XIX acabaram por se perder após o Congresso de Milão (1880)¹³, no qual foram aprovadas duas resoluções que se vão repercutir durante quase um século:

- 1 O Congresso, considerando a superioridade incontestável da fala para incorporar os surdos-mudos na vida social e para lhes proporcionar uma maior facilidade de linguagem, declara que o método da articulação deve ter preferência sobre os gestos na instrução e na educação dos surdos e dos mudos.
- 2 Considerando que a utilização simultânea dos gestos e da fala tem a desvantagem de prejudicar a fala, a leitura labial e a precisão das ideias, o Congresso declara que o método oral puro deve ser preferido.

¹² Alexander Graham Bell (1847-1922), inventor do telefone.

¹³ II Congresso Mundial sobre a Instrução dos Surdos-Mudos.

Estas recomendações foram aceites pelas delegações alemã, italiana, francesa, inglesa, sueca e belga. Só o grupo americano, liderado por Edward Gallaudet se opõe. Dos 255 participantes apenas 3 eram surdos. O método oral puro torna-se indiscutível (Cabral, 2001). Em França, em 1887, os professores surdos são passados à reforma e um pouco por todo o mundo passa a imperar o rigor extremista da perspectiva oralista. Portugal não foi excepção e há quem ainda possa testemunhar como as mãos das crianças surdas eram amarradas atrás das costas, para impedir que gestualizassem.

Os surdos deixaram de ser vistos como membros de uma comunidade linguística diferente. As suas particularidades deixaram de ser respeitadas, e o objectivo passou a ser a sua oralização. A língua oral passou a ser ensinada aos surdos como se fosse a sua língua materna e os gestos foram proibidos nas escolas. Segundo Dorziat (1999), as práticas oralistas acabaram por converter línguas vivas em línguas mortas, porque, as crianças surdas passaram a não saber o significado das palavras que articulavam.

A língua gestual deixou de existir como elemento mediador entre a criança e o professor. Deixou de ser importante para o professor «chegar» à criança, esta era quem tinha de se esforçar por se integrar, por ser igual às crianças ouvintes. Neisser (1990) diz que a mensagem que passou a chegar aos alunos não era que eles iriam ser facilmente aceites pelo mundo ouvinte. O que lhes era dito era que no máximo poderiam ser tolerados, se fossem discretos e se fizessem um grande esforço para se «normalizarem» através da fala e assim ficarem parecidos com os ouvintes.

Salienta Souza (1998) que as crianças surdas, impedidas de usar a sua língua natural, passaram a não compreender o discurso que lhes era dirigido e consequentemente tornaram-se incompetentes a nível linguístico. A mesma autora refere que as representações em torno do conceito de surdez voltaram a definir o surdo como um ser intelectualmente inferior, um ser portador de deficiência.

Também Sacks lembra que não é por acaso que o Séc. XVIII parece agora uma espécie de época áurea na história dos surdos. Esse período «testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado» (1990: 37). Esse período testemunhou também «a saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua eman-

cipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis» (*ibidem*)

Com o Congresso de Milão (1880) perderam-se todas estas conquistas e assiste-se à proliferação de tentativas médicas e técnicas para resolver ou minorar o «problema da surdez». Os surdos foram proibidos de usar a sua língua natural e os professores surdos praticamente desapareceram. No entanto, nos espaços não formais, dentro e fora da escola, as línguas gestuais sempre foram a forma de comunicação privilegiada, e só assim se explica, que, apesar de tudo, estas tenham sobrevivido e se tenham desenvolvido. Os surdos não deixaram de ser surdos.

E agora? O que se adivinha para os surdos?

Muito haveria a acrescentar sobre o período que medeia entre 1880 e os dias de hoje e que contribuiu para um lento retomar dos primeiros ideais: a erosão dos métodos oralistas acarretada pelo insucesso escolar quase generalizado, factor que conduziu a tentativas de renovação, nomeadamente, através do método materno-reflexivo¹⁴; o desgaste de pais e professores cujo elevado empenhamento não se compadecia com os fracos resultados obtidos; os movimentos de surdos e a organização destes em torno de associações¹⁵; o surgimento do conceito de *Total Communication*¹⁶; a publicação de alguns trabalhos científicos, nomeadamente nas áreas da linguística e da psicologia¹⁷, que apontam no sentido do reconhecimento das línguas gestuais como línguas

¹⁴ Método do holandês Van Uden, consagrado como alternativa ao método oral puro, em Manchester, no Congresso Internacional sobre o Moderno Tratamento Educativo da Surdez (1958).

¹⁵ Em 1958 é fundada oficialmente, em Lisboa, a Associação Portuguesa de Surdos (APS), por despacho do Ministro da Saúde e Assistência.

¹⁶ Expressão introduzida por Roy Holcomb, como filosofia de comunicação, envolvendo diferentes modalidades comunicativas, oral, gestual, escrita, desenho, mímica, dependendo das especificidades da criança.

¹⁷ Stokoe (1960), Furth (1964), Ahlgren (1975), Bellugi e Klima (1979), Prata (1980), Bouvet (1982), entre outros.

maternas, e propõem uma metodologia de ensino bilingue; o surgimento de movimentos de renovação pedagógica e a emergência das perspectivas de integração e de inclusão; e, finalmente, as sucessivas recomendações de entidades supra-estatais, no sentido do reconhecimento das línguas gestuais por parte dos Estados, bem como do garante do direito à educação das crianças surdas na língua gestual do seu país¹⁸ Mas, vejamos como, de algum modo, se vivenciaram alguns desses momentos no terreno

Ray Stevens, ouvinte e director de uma escola em Brattleboro, Vermont, Estados Unidos conta como foi, em 1965, a sua primeira experiência numa escola de surdos que usava o método oral:

«George Washington era um homem alto, disse eu Olhei para os miúdos e eles para mim, sem me compreenderem “Alto”, disse eu “Alto, George Washington era um homem alto” Depois olhei à volta da sala e perguntei aos miúdos “Compreenderam? Alto O K?” E eles simplesmente olhavam para mim Estes miúdos tinham doze ou treze anos Nós, nem de perto conseguimos chegar à ideia de que George Washington era o pai do país, ou o primeiro presidente dos Estados Unidos () Tudo o que eu conseguia dizer era que George Washington era um homem alto () Apercebi-me então da perda de tempo que era a educação oralista No ano seguinte fui para Gallaudet aprender a língua gestual» (citado por Neisser, 1990: 131)

O que aconteceu com Stevens é o que acontece com a grande maioria dos professores ouvintes que não dominam a língua gestual e mal conseguem comunicar com os surdos Alguns têm a capacidade de reconhecer onde está a falha comunicativa e procuram obter formação Outros porém, atribuem o insucesso escolar aos surdos Culpam-nos pela sua incapacidade de comunicarem oralmente Perdeu-se toda a sensibilidade e consciência que foram construídas ao longo dos séculos XVIII e XIX em torno da necessidade de um código comum entre professor e aluno surdo.

Yanni-Plantevin (1999: 131) afirma que nem todos os alunos «têm acesso espontâneo ao raciocínio metacognitivo Eles estão no seu trabalho, no “aqui e

¹⁸ Parlamento Europeu (1987), Declaração de Salamanca (1994), Resolução 48 da ONU (1996)

agora”, isto é, de certa maneira não conseguem distinguir aquilo que são daquilo que fazem. Em compensação quando os interrogamos sobre o seu trabalho, isto é, quando os colocamos em posição meta (quando nos propomos como mediadores entre eles e o conhecimento, entre eles e o seu trabalho), torna-se claro que eles dão um certo número de informações sobre a maneira como se articula o seu pensamento abstracto (centrado no vivido da situação de aprendizagem) e o seu pensamento operatório (centrado na resolução do problema ou na compreensão de um fenómeno).»

Um bom exemplo deste tipo de relação pedagógica, foi aquela que se estabeleceu entre o abade Sicard e o seu pupilo Jean Massieu, no Séc XVIII. Todos os dias, Massieu trazia objectos novos para a aula para mostrar a Sicard e a propósito de cada um deles levantava inúmeras questões. A primeira coisa que Sicard fazia era mostrar ao seu pupilo como se escrevia o nome daqueles objectos em língua francesa. Massieu, por sua vez, fornecia-lhe o gesto correspondente. Havia uma troca de conhecimentos, que enriquecia ambas as partes. Sicard ia registando todos os novos gestos que ia aprendendo e assim ia aumentando o seu domínio na língua gestual. Massieu, por seu lado, ia registando o nome das coisas e desenvolvendo os seus conhecimentos da língua francesa. Assim, a aprendizagem era mútua. Massieu aprendia a língua francesa e Sicard aprendia a língua gestual:

«Não passava um dia em que ele não aprendesse mais de cinquenta nomes, nem um único dia em que ele, por sua vez, me ensinasse os gestos para os mesmos (nomes) () Assim, num feliz intercâmbio, enquanto eu lhe ensinava os signos escritos do francês, ele ensinava-me os gestos da sua língua. Foi assim que nos preparamos para conversar um dia, nesta pantomima na qual eu estava cada vez mais fluente e através da qual o meu pupilo pôde revelar-me as suas raízes» (Sicard, 1803/1984: 107)

Por sua vez, Neisser (1990) dá-nos conta de várias visitas que efectuou a escolas de surdos nos Estados Unidos. Entrevistou professores ouvintes, professores surdos, intérpretes e funcionários. É bastante interessante conhecer alguns desses testemunhos e as reflexões que a autora fez, nomeadamente a propósito dos professores ouvintes:

«Os professores têm os seus próprios interesses e tradições, as suas opiniões são formadas por professores de departamentos universitários do ensino especial. Os cursos que frequentam certificam estes professores de que são capazes de trabalhar com qualquer criança deficiente: paralíticos, retardados, com distúrbios emocionais, autistas, surdos ou cegos (não há praticamente professores surdos nas escolas de surdos). Embora uma espécie de língua gestual seja usada nas escolas, não é ASI. É como se existisse um acordo peculiar entre ambas as partes: os miúdos não aprendem a falar muito bem e os professores não aprendem a gestualizar» (Neisser, 1990: 4-5)

Relata, ainda, a autora:

«Poucos profissionais no mundo dos surdos pensaram alguma vez a sério na surdez. Eles pensam unicamente na audição: perdas auditivas, audição parcial, audição residual e condução do som. Passam imenso tempo a descrever () aos alunos todas as coisas que eles estão a perder, como por exemplo a música, a poesia, o cantar dos pássaros. Nunca ouvi falar tanto destas coisas como nas escolas de surdos! Toda a gente parece obcecada pelo som. Não sabem nada sobre o silêncio, e nunca pararam para pensar que as pessoas que vivem no silêncio também podem ser competentes e inteligentes» (Neisser, 1990: 5)

O que aqui se enfatiza pode ser aplicado a outros contextos que não o norte-americano. Muitos dos professores, pais e outros profissionais responsáveis pela educação e pelo acompanhamento dos surdos não têm grande consciência das problemáticas da surdez e continuam a ver a língua gestual como um código imperfeito, um mero recurso para chegar à língua oral. Muitos dos ouvintes ainda não se aperceberam de que a língua gestual é uma língua estruturada como as outras línguas orais, totalmente adaptada às necessidades dos surdos. Não conseguem ver também que os surdos criaram um forte sentido de identidade, uma comunidade social autêntica e uma cultura própria.

Como sugere a autora supracitada, os surdos não especulam sobre a natureza do som ou sobre como é que será ouvir normalmente, pois nenhuma cria-

tura organiza o seu comportamento à volta de algo que não possui. Os surdos percebem o mundo através dos seus olhos, a língua está nas suas mãos.

Querendo saber algo sobre o mundo do silêncio e sobre a língua gestual, esta autora foi também falar com os surdos. Um dos entrevistados foi Ted Supalla, um jovem licenciado de 28 anos, filho de pais surdos. Durante o seu percurso escolar, Ted frequentou escolas residenciais para surdos onde se praticava o método oralista. Sobre a sua frequência da Escola de Surdos em Washington, em 1957, refere:

«A língua gestual era completamente ignorada, desprezada e proibida. Nem era ensinada nem tolerada dentro da sala de aula. Os professores não tinham qualquer familiaridade com ela, não a usavam e não a conseguiam compreender. Eram treinados nos métodos orais, para ensinar a produzir artificialmente o discurso oral e para ensinar a ler nos lábios () Era difícil e eles nem sempre tinham sucesso. Só dez por cento dos alunos conseguia articular e só quatro por cento conseguia ler bem nos lábios. Como sistema de ensino, o oralismo não favorecia a aprendizagem. Nos Estados Unidos, durante o período oralista, em termos médios os surdos conseguiam ler apenas ao nível do terceiro ano do ensino primário» (Neisser, 1990: 8)

Certo é que, enquanto poucos surdos conseguiam chegar a articular através do método oralista, todos conseguiam aprender a língua gestual. Segundo Neisser, estima-se que noventa por cento dos surdos adultos usa a língua gestual para comunicar entre si e aprenderam-na nas escolas de surdos com os pares, nas costas dos professores.

Se os professores ouvintes estivessem mais sensibilizados para as questões da surdez e se existissem mais professores surdos, a aquisição da língua gestual processar-se-ia de uma outra forma. Só por si, a existência de professores surdos ajudaria a despertar os professores ouvintes para as problemáticas da surdez.

Mas, o mais absurdo é que quando um surdo quer ser professor, se lhe exija o domínio da fala. Dando como exemplo o nosso país, o que acontece é que quando um surdo quer ser professor tem que estagiar com alunos ouvintes e, para dar aulas a ouvintes, tem necessariamente que dominar a fala. Quando concorre para dar aulas, é obrigado a fazê-lo para todas as escolas, se não quer

ficar desempregado, porque não há nenhum argumento legal que lhe dê prioridade no trabalho com surdos

Os surdos foram durante muito tempo, e ainda continuam a ser, considerados inferiores por não dominarem a língua oral. Esta é uma questão que não tem qualquer sentido, tendo em conta que eles possuem a sua própria língua. Inaceitável é que não se respeite a especificidade dos surdos e o direito a educarem e serem educados na sua língua materna

Presentemente, a abordagem socioantropológica da surdez, não só recupera essa legitimidade perdida, como lhe acrescenta outras mais-valias. No entanto, como sugere Coelho, para tal «não basta subscrevermos os seus princípios orientadores. As realidades psicossocial, cultural e linguística têm de ser encaradas numa perspectiva de profunda seriedade. A formação inicial e contínua dos profissionais que trabalham com surdos não pode ser desenhada superficialmente e na ausência de critérios assentes numa filosofia educativa, nem tão pouco à margem dos pareceres da comunidade surda» (2004: 4).

Tem que ser

Temos vindo a mostrar como as comunidades surdas, nascidas nas escolas, nos institutos de surdos do século XIX, viram a sua língua desprezada, a sua cultura amordaçada, os seus mestres banidos pelo grupo dominante, armado do poder que lhe conferiu a ciência moderna (Cabral, 2001). A defesa contra a dominação apela ao que de menos social há no homem. É esta a ambiguidade do apelo à identidade; se é por um lado uma força de luta social, isola a defensiva da contra-ofensiva. É que esta é directamente política e está muito longe da noção de identidade (Touraine, 1984: 117-8). Os surdos não deixaram de se reunir, mas não formavam associações, constituíam *clubs* (Cabral, 2001). Fecharam a porta.

Dos comportamentos de defesa, de resistência, em que a identidade é o apelo a um ser particular, para uma identidade ofensiva, dá-se o passo em que esse apelo se subverte, torna-se reivindicação, contestação a um poder que destrói, já não a identidade, mas a capacidade de intervenção autónoma de grupos ou indivíduos. A identidade torna-se a reivindicação de uma capacidade

de acção e de mudança. A identidade pode agora ser entendida como consciência do esforço dos actores para que sejam eles mesmos a determinar as condições em que se produz a vida colectiva (Touraine, 1984: 120-2).

Se partirmos da identidade – «maneira como uma pessoa se define, como é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano» (Taylor, 1994: 45) – para sublinhar a importância do reconhecimento, podemos compreender o que está em causa na agenda política dos surdos.

Na sociedade tradicional, aquilo a que hoje chamamos identidade era determinado pela posição social, o lugar hierárquico, os papéis e actividades inerentes. A idade moderna veio substituir a noção de honra, reservada aos detentores de poder, pela noção de dignidade, de sentido universalista. O reconhecimento igualitário, tal foi a política que a democracia introduziu, regressa nestes tempos com as exigências de igual estatuto para diferentes culturas e sexos (Taylor, 1994: 47,52). Para a cultura surda, por exemplo.

Outra mudança que veio da modernidade foi o aparecimento de uma nova compreensão da identidade. Esta moderna identidade individualizada surge associada com o ideal de autenticidade. Sujeitos agora com profundidade, a nossa salvação moral, como em Rousseau, depende da recuperação do contacto autêntico connosco, aquilo a que chamou *le sentiment de l'existence*. Para Herder, este ideal assenta no princípio da originalidade. Se cada pessoa tem a *sua* medida, ser verdadeiro significa ser verdadeiro com a sua originalidade, o que só ela pode descobrir e articular (Taylor, 1994: 48-51). Dignidade, autenticidade, originalidade. Pode um surdo alguma vez deixar de se sentir surdo, de se saber surdo, de querer ser surdo?

Actualmente, os grupos subprivilegiados não podem combater a privação de direitos com a recusa de cooperação, o sistema não vive do seu trabalho. As aspirações que representam só se exprimem como apelos (Habermas, 1968: 78-9).

É aqui que a questão do reconhecimento se encontra com a da identidade. É pela interacção com os outros-importantes de Mead que definimos a nossa, assim dependente de uma relação dialógica em que o reconhecimento se consegue pela troca. A descoberta da identidade é negociada, aberta mas também interiormente, com os outros (Taylor, 1994: 52-55).

Surdos como portas, insistimos pelos séculos fora num projecto ouvinte para os surdos em que a medicina *high-tec* só veio trazer de novo mais do

mesmo velho olhar A «deficiência» que queremos corrigir a todo o custo, é uma construção social e cultural que reflecte a política e prática sociais em relação às pessoas surdas, mesmo reconhecendo que nas décadas mais recentes tenhamos assistido à passagem de uma visão segregadora, criadora de dependência, para uma perspectiva de integração e independência

Na escola, com a bela categoria «deficientes», onde ensacamos os anormais de outrora, e o mais belo ainda motor da «integração» ligado no turbo, isolámos o surdo no meio dos ouvintes, cada um na sua aldeia. Passámos a vê-las mais, às crianças surdas. Mas não a ouvi-las melhor.

Mas a integração supõe entendermos a criança surda como um «ser total», com autonomia, ou ávida dela, com necessidades, mas também com capacidades no domínio social. É preciso abrir uma acessibilidade plena à vida na comunidade escolar que contemple não só o contacto físico, mas também a comunicação satisfatória com os outros, a interacção com iguais e um processo de aprendizagem conduzido globalmente na sua língua natural. Trata-se de exigir um corte radical, porque o problema é sociopolítico e assenta no princípio da igualdade.

Em contraponto, pode afirmar-se que, se existe um projecto surdo da surdez, ele é um projecto emancipador, onde vemos caracterizados os dois elementos de uma política emancipadora: o esforço para cortar com o passado e o objectivo de ultrapassar a dominação ilegítima com uma atitude transformadora em relação ao futuro (Giddens, 1991: 194).

Os surdos estão aí, surdos como portas... por onde hão-de passar. Tem que ser.

Contactos: Orquídea Coelho, Eduardo Cabral e Maria do Céu Gomes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua do campo Alegre, 1021/1055, 4169-004 PORTO;

email: orquidea@fpce.up.pt; ecabral@notnow.com; ceu.gomes@portugalmail.pt

Bibliografia e fontes

- AHLGREN, Inger (1994) «Sign Language as the First Language», in Inger Ahlgren e Kenneth Hyttenstam (Orgs.), *Bilingualism in Deaf Education (International Studies in Deaf Education, vol. 27)* Hamburg: Signum-Verlag 55-60

- ANDERSON, Yerker (1994) «The Deaf People as a Linguistic Minority», in Inger Ahlgren e Kenneth Hytlenstam (Orgs), *Bilingualism in Deaf Education (International Studies in Deaf Education, vol 27)* Hamburg: Signum-Verlag, 9-13
- BÉBIAN, Roch-Ambroise (1817) «Essay sur les sourds-muets et sur le langage naturel» In Harlan Lane, (Org) (1984) *The Deaf Experience. Classics in Language and Education* Tradução de Franklin Philip Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas (1966) *The Social Construction of Reality* Doubleday (tr. port. de Ernesto de Carvalho, *A Construção Social da Realidade* Lisboa: Dinalivro, 1999, 207)
- BRITO, Lucinda F (1993) *Integração Social e Educação de Surdos* Rio de Janeiro: Babel Editora
- CABRAL, Eduardo (2001) Para uma Cronologia da Educação dos Surdos, no prelo (a editar no n.º 3 de *Communicare* Porto, APECDA)
- COELHO, Orquídea (2000) «E Depois da Escola? Formação, Autoformação e Transição para a Vida Activa dos Surdos em Portugal», in Rui Nunes (Org), *Perspectivas na Integração da Pessoa Surda* Coimbra: Serv Bioética e Ét Méd da FM-UP e Gráf de Coimbra, 171-212
- COELHO, Orquídea (2004) As (In)Comunicabilidades na Formação: o que Urge Fazer entre Surdos e Ouvintes, no prelo (a editar no n.º 3 de *Communicare* Porto, APECDA)
- CONNEL, R W (1999) *Escuelas y justicia social*, Morata
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1996) *Situação Nacional da Literacia, Actas do Seminário realizado em 18 de Outubro de 1995* Lisboa: Ed. do Conselho Nacional de Educação, 141
- CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação* Porto: Porto Ed., 208
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1984) «Fronteiras da Audição na Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Verbal», *Cadernos do COOMP* Lisboa, 87-102
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel (1986) «Breve Síntese Histórica» in António Pinho-e-Melo et al, *A Criança Deficiente Auditiva, Situação Educativa em Portugal* Lisboa: FCG, 5-12
- DELUY, Maryse Bézagu (1990) *L'abbé de l'Épée*. Editions Seghers
- DELUY, Maryse Bézagu (1993) *Dans les silences et la fureur de l'Histoire* Editions Lespée
- DESLOGES, Pierre (1779) «Observations d'un sourd et muet sur «Un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets», publié en 1779 par M l'abbé Deschamps» In LANE, Harlan (Edit) (1984) *The Deaf Experience. Classics in Language and Education* Tradução de Franklin Philip Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press
- DORZIAT, Ana (1999) *Metodologias Específicas ao Ensino, Análise Crítica* Apostila: UFSCAR, SP http://www.ines.org.br/ines_livros/13/13_principal.htm
- ÉPÉE, Charles M (1784) «La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue expérience» In LANE, H (Edit) (1984) *The Deaf Experience. Classics in Language and Education* Tradução de Franklin Philip Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press
- FERNANDES, Eulália (2002) *Linguagem e Surdez* Artes Médicas
- FERNANDES, R (1989) Nas Origens do Ensino Especial: O Primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos. In: *Educação Especial e Reabilitação*, 1 (2) Dezembro.
- FONTENAY, Saboreux (1764) «Lettre de M. Saboreux de Fontenay, sourd et muet de naissance, à

- Mademoiselle ***. In Harlan Lae, (Org.) (1984) *The Deaf Experience. Classics in Language and Education* Tradução de Franklin Philip Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- FURTH, Hans G (1966) *Thinking Without Language: Psychological Implications of Deafness* Nova Iorque: Free Press
- GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO – Ministério da Educação (1990). *A Criança Diferente Manual de Apoio aos Educadores de Infância e Professores do Ensino Básico*. Lisboa: GEP-ME, 1ª ed, 433
- GAI, Roger (1948) *Histoire de l'Éducation*, Paris, PUF, 12ª ed, rev por Jean Vial, 1987, 127
- GIDDENS, Anthony (1991) *Modernity and Self-Identity*, Cambridge, Polity Press (tr port de Miguel Vale de Almeida, *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora, 2ª ed, 1997, 215)
- GOLDFELD, Marcia (2002) *A Criança Surda Linguagem e Cognição numa Perspectiva Socio-interacionista* São Paulo: Plexus Editora
- HABERMAS, Jürgen (1968) *Technick und Vissenschaft als «Ideologie»*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag (tradução portuguesa de Artur Morão, *Técnica e Ciência como «Ideologia»* Lisboa: Edições 70, 147)
- KYLE, James (1996) *Deaf History e Culture, a Course Prepared for the Centre for Deaf Studies in the FORUM Project in the EU HORIZON Programme*, <http://www.bris.ac.uk/Depts/DeafStudies/online-courses/deafhistory-web/dhcwww>, INTERNET
- IANE, Harlan (1984) (Org.) *The Deaf Experience. Classics in Language and education* Tradução de Franklin Philip Cambridge, Massachusetts, and Londres: Harvard University Press
- IANE, Harlan (1991) *Quand l'esprit entend: histoire des sourdes muets*. Editions Odile Jacob Sciences humaines
- IANE, Harlan (1992) *The Mask of Benevolence* (tr port de Cristina Reis, *A Máscara da Benevolência* Lisboa: Instituto Piaget, 1997, 286)
- MASON, David G (1995) «Why Bilingualism/Biculturalism is Appropriate in Deaf Education», *DCS Newsletter*, Sept-Oct (British Columbia)
- MASSIEU, Jean (1798) «Autobiographie de Jean Massieu». In IANE, Harlan (Edit) (1984) *The Deaf Experience. Classics in Language and Education* Tradução de Franklin Philip. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press
- MOURA, Maria Cecília (2000) *O Surdo, Caminhos para uma Nova Identidade* Rio de Janeiro: Editora Revinter
- NEISSER, Arden (1990) *The other side of silence*. Nova Iorque: Alfred A Knopf
- PACHECO, Natércia (1996) «Da Luta Anti-Racista à Educação Intercultural», *Inovação*, vol 9, nº 1 e 2, 53-62
- QUADROS, Ronice Müller de (1997) «Aquisição da Linguagem em Crianças Surdas», <http://www.pucrs.br.edu/index.htm>
- SACKS, Oliver (1990) *Vendo Vozes Uma Jornada pelo Mundo dos Surdos* Rio de Janeiro: Imago Editora
- SICARD, Roch-Ambroise (1803) «Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance», deuxième édition In IANE, Harlan (Org.) (1984) *The Deaf Experience Classics in Language and*

- Education* Tradução de Franklin Philip Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press
- SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Sâmira e GESUELI, Zilda Maria (2003) *Cidadania, Surdez e Linguagem Desafios e Realidades* São Paulo: Plexus editora
- SKLIAR, Carlos (1997) 'Uma Perspectiva Sociohistórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos', in Carlos Skliar (Org.), *Educação e Exclusão, Abordagens Socioantropológicas em Educação Especial* Porto Alegre: Ed. Medição, 105-53
- SKLIAR, Carlos (1998) (Org) *A Surdez: um Olhar sobre as Diferenças* Porto Alegre: Ed. Medição
- SKLIAR, Carlos (1998) Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagogicos en la educación de los sordos *Para além do silêncio, nº 7 e 8* Lisboa: Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos
- SOUZA, Regina M (1998) *Que Palavra que te Faltia? Linguística, Educação e Surdez* São Paulo: Martins Fontes
- TAYLOR, Charles (Org) (1994) *Multiculturalism*, Princeton Univ. Press (tr. port. de Marta Machado, *Multiculturalismo – Examinando a Política de Reconhecimento* Lisboa: I. Piaget, 193, 1998)
- IOURAINÉ, Alain (1984) *Le Retour de l'acteur*, Paris, Fayard (tr. port. de Armando Pereira da Silva, *O Retorno do Actor* Lisboa: I. Piaget, 1996, 232)
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Política Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- VIEIRA-FERREIRA, António (1993) 'Educação Bilingue – Uma Hipótese para a Comunidade Surda', *Communicare*, nº 1, 35-8
- WIDEHL, Jonna (1994) 'Awareness Makes a Change' In Ahlgren e Hiltensam, *Bilingualism in Deaf Education*,
- YANNI-PLANTÉVIN, Emmanuelle (1999) 'Metacognição e Relação com o Saber' In Michel GRAN-GEAT, (Org) *A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos* Porto: Porto Editora