

MULHERES SURDAS NA DOCÊNCIA: o que seus corpos anunciam e denunciam

DEAF WOMEN IN THE TEACHING PROFESSION: what they bodies announce and denounce

MUJERES SORDAS EN LA ENSEÑANZA: lo que sus cuerpos anuncian y denuncian

Recebido: 28/02/2023 | Avaliado: 19/04/2023 | Publicado: 05/06/2023

Gracileide Alves da Silva¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8262-4295>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

gracileide@hotmail.com

Jeane Félix da Silva²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4754-0074>

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

jeanefelix@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão acerca da expressividade corporal de mulheres docentes surdas que trabalham na Educação Básica. Analisamos quais anúncios e denúncias são revelados e comunicados a partir de seus corpos em suas manifestações nos espaços sociais e educativos, nos quais as diferenças linguísticas e culturais têm sido inferiorizadas. Quanto aos objetivos específicos, narramos momentos significativos que revelam anúncios e denúncias de docentes surdas nas escolas ditas inclusivas; identificamos as manifestações corporais surdas acionadas em situações docentes nas quais alunas/os e profissionais ouvintes desconhecem a Língua Brasileira de Sinais. A pesquisa envolveu observações de campo e realização de entrevistas narrativas com quatro professoras surdas do ensino fundamental de escolas de João Pessoa-PB. A investigação apontou que, embora os corpos de pessoas ouvintes também sejam um *lôcus* de expressão e linguagem, nas pessoas surdas essa condição ganha mais centralidade uma vez que, por meio de gestos, expressões manuais e faciais, eles se comunicam e se relacionam permanentemente. Por essa razão, argumentamos que o exercício da docência por professores/as surdos/as é uma temática que precisa ser refletida no contexto das escolas e políticas educacionais na perspectiva da inclusão para que esses/as profissionais sejam respeitadas, efetivamente, como sujeitos de direitos, iguais em suas diferenças.

Palavras-chave: Corpos surdos; Mulheres; Docência; Educação Básica.

Abstract

This article presents a discussion about the body expressivity of deaf women teachers who work in Basic Education schools. We analyzed which announcements and denunciations were revealed in their manifestations in social and educational spaces, in which linguistic and cultural differences have been undermined. As for the specific objectives, we narrated significant moments that revealed announcements and denunciations of deaf teachers in schools considered inclusive; we identified the deaf body manifestations in teaching situations where students and other hearing professionals were unaware of Brazilian Sign Language. The research involved field observations and conducting a narrative interview with four deaf teachers of elementary schools in João Pessoa-PB. For this reason, we argue that the exercise of teaching by deaf teachers is a theme that needs to be reflected in the context of schools and educational policies from the perspective of inclusion so that these professionals are respected, effectively, as subjects of rights in their differences.

Keywords: Deaf bodies; Women; Teaching profession; Basic Education.

¹ Doutorado em Educação.

² Doutorado em Educação.

Resumen

Este artículo presenta una discusión sobre la expresividad corporal de los mujeres profesoras sordas que trabajan en la Enseñanza primaria. Analizamos qué anuncios y denuncias son revelados por los cuerpos en sus manifestaciones en los espacios sociales y educativos, los cuales las diferencias lingüísticas y culturales han sido despreciadas. Acerca de los objetivos específicos, narramos momentos significativos que revelan anuncios y denuncias de profesoras sordas en las llamadas escuelas inclusivas; identificamos también las manifestaciones corporales sordas activadas por situaciones de enseñanza cuya realidad, estudiantes y otros profesionales oyentes desconocen la Lengua Brasileña de Señas (Libras). La investigación involucró observaciones en campo y realización de una entrevista narrativa con cuatro docentes sordas de escuelas primarias en João Pessoa-PB. Sostenemos que el ejercicio de la docencia por parte de las docentes sordas es un tema que necesita ser reflejado en el contexto de las escuelas y las políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión para que estas profesionales sean respetadas, efectivamente, como sujetos de derechos, en igualdad de condiciones en sus diferencias.

Palabras clave: Cuerpos sordos; Mujeres; Docencia; Enseñanza primaria.

1. Introdução

Este trabalho analisa a expressividade de corpos de professoras surdas em territórios escolares autodenominados inclusivos, buscando refletir sobre o que eles anunciam e denunciam em seus movimentos e manifestações nos espaços sociais e educativos, nos quais suas diferenças linguísticas e culturais têm sido inferiorizadas. No que diz respeito aos objetivos específicos, escolhemos narrar momentos significativos que revelam anúncios e denúncias acerca de ser docente surda em escolas para ouvintes e identificar as manifestações corporais surdas acionadas em situações docentes cuja realidade é de alunas/os e demais profissionais ouvintes que desconhecem a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

O estudo parte do pressuposto de que, embora os corpos das pessoas ouvintes também sejam um *locus* de expressão e linguagem, no caso das pessoas surdas essa condição se radicaliza, apresentando-se em toda a sua inteireza e centralidade. Eles se expressam permanentemente. Nas/os surdas/os a linguagem é grafada em seus corpos que falam e, por isso, anunciam e denunciam, sobretudo, quando imersos em contextos ouvintes, nos quais a Libras não é a forma de comunicação prevalecente. Por meio de gestos, mímicas³, expressões manuais e faciais, manifestações e movimentos, os corpos surdos se comunicam, se expressam e interagem.

A problemática investigada originou-se das nossas experiências profissionais. Como docentes, no contato com professoras surdas, observamos um lugar vivido por elas, cujas condições de trabalho no território escolar têm sido periféricas por fatores diversos, a exemplo da barreira de uso da língua entre surdas/os e ouvintes. Essa dificuldade tem provocado um distanciamento social forçado, pois as formas

³ Definida por (Santana, 2008, p. 300) como “expressão do pensamento por gestos, movimentos fisionômicos, etc. imitando o que se quer fazer compreender. Por extensão, movimentos expressivos do corpo e, principalmente, do rosto”.

com que as pessoas surdas compreendem e se comunicam com o mundo ocorrem por meio de elementos visuais, tendo em vista que se utilizam de uma linguagem viso-espacial.

Outro fator problemático identificado nessas relações são os poucos momentos de aproximações entre as professoras surdas e estudantes, bem como demais profissionais ouvintes. Quando acontecem episódios de interação social, a ausência de diálogos orais e em Libras entre essas pessoas acaba construindo narrativas específicas, que produzem cenas com uma intensa presença de expressão corporal sob a forma de gestos, olhares recheados de afetos e desafetos, expectativas, imagens/representações e sentidos múltiplos. Essa experiência se mostra desconfortável para ambos, sobretudo, para pessoas surdas que lutam para o reconhecimento de sua língua de sinais.

Pessoas surdas aguçam e exploram mais sua visão para apropriações perceptivas sobre o mundo e os indivíduos. Ademais, utilizam-se do corpo para que a ausência da linguagem oral e da percepção auditiva sejam compensadas pela capacidade de se comunicar, possibilitando que sejam entendidas por formas de expressões faciais, movimentos, gestualidades etc. (Pereira, 2006). Trata-se de um esforço redobrado por parte dessas pessoas que, ainda assim, permanecem inferiorizadas por muitos/as ouvintes, os/as quais, por fazerem parte de uma cultura que supervaloriza a oralização e audição, pouco ou quase não desenvolvem outras habilidades sensitivas.

A análise sobre as expressividades corporais docentes surdas é parte de uma pesquisa de doutorado concluída, na qual realizamos um trabalho de campo efetivado nos marcos dos estudos qualitativos, situando-se entre os estudos culturais e os estudos surdos. A investigação envolveu observações de campo registradas em diário de bordo e entrevistas narrativas⁴, realizado com quatro professoras surdas, docentes do ensino fundamental de três escolas⁵ da Rede Municipal de João Pessoa-PB, que receberam o pseudônimo de Esperança, Lutadora, Força e Amizade. Tal pesquisa transcorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2019, nas salas de aula em que as docentes surdas trabalhavam na época da pesquisa.

No processo de observação de campo adotamos uma postura de dúvida em relação a qualquer evidência social e educacional. Essa técnica nos ajudou a elucidar o que o questionário não revelou e, ao mesmo tempo, dirimiu dúvidas geradas pelas respostas de tal instrumento, mediante as questões problematizadas (perguntas do questionário), além daquelas que não foram previstas durante a elaboração desse instrumento. Sendo afetadas por tudo isso que colhemos no campo, compartilhamos do pensamento de Martuccelli e Singly (2012, p. 11) ao afirmarem que de “nada serve ler os grandes processos sociais se não é capaz de compreender a vida das pessoas, a forma como vivem, lutam e afrontam o mundo”, aspectos

⁴ Tal pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética CEP/UFPB sob número do parecer 3.715.346

⁵ Duas professoras entrevistadas trabalham em uma mesma escola.

defendidos pelos estudos da sociologia do indivíduo.

Nessas palavras iniciais já sinalizamos que este trabalho abrange uma temática cujo texto não é suficiente para captar as nuances da realidade social acerca do corpo surdo feminino na docência. Acreditamos ser apenas uma das múltiplas lentes para investigação do tema, que excede este espaço de discussão. Os achados desta investigação estão desenvolvidos no texto que segue, dividido em três partes, antecedidas da introdução e sucedidas pelas considerações finais.

2. O CORPO (SURDO)⁶: aproximações teóricas

Algumas formulações teóricas sustentam este trabalho, começando por Le Breton (2007, p.22), ao indicar que “o corpo é a forma de o homem experienciar o mundo e a si próprio, agir e atribuir significado à concretude do mundo e reconhecer a si mesmo como um ser”. Em outras palavras, o corpo antecipa qualquer forma de experiência do sujeito no mundo, somos vistas/os, consideradas/os e conhecidas/os. O corpo é um “equipamento” de expressão e matriz da identidade, um vetor pelo qual nossa relação com o mundo é construída e, por isso, é palco de comunicação: produz e reproduz linguagem e sentidos, continuamente.

É o corpo da pessoa que, primeiramente, vivencia o processo de comunicação, já que é ele mesmo o meio de apreensão, compreensão e expressão do mundo (Gediel, 2010). Visto como um suporte de comunicação, a linguagem do corpo diz muito sobre você aos outros e vice-versa. Por vias das expressões corporais e faciais as pessoas exteorizam seus cotidianos, marcados por experiências singulares e plurais, simultaneamente.

Do ponto de vista social sabemos que o corpo nunca está isolado, mas permeado pelas relações sociais. E, dentro dessa dinâmica, cada pessoa ou grupo percebe os corpos de maneira diferente. Corpos são cenários e encenações, eles evocam tanto quanto revelam e, se necessário, escondem-se em parte(s) ou em seu todo. Os corpos humanos são construções sociais e culturais (Le Breton, 2007), estão inscritos nos espaços e tempos da sociabilidade e da historicidade em sua curta, média e longa duração. “Corpos carregados de textos que brotam emoções, como paixão, inveja, medo, alegria, força, tristeza, amor, fraqueza...” (Campelo, 1996, p.64). Eles são marcados, cingidos e disciplinados conforme seu contexto sócio-histórico e cultural, responsável por atribuir conteúdo, sentido e forma à sua condição biológica.

As configurações e experiências corporais que envolvem seu potencial de expressão não são naturais, mas socialmente construídas em diferentes processos de interação, presentes nos tempos e espaços sociais, históricos e culturais da vida. A cultura, o outro, as dinâmicas da vida social e as interações humanas

⁶ Está entre parênteses para indicar que abordaremos o corpo em geral e destacaremos o corpo surdo.

constroem e influenciam o “padrão” de corpo que devemos ter. Nas sociedades capitalistas contemporâneas há padrões regidos por interesses de mercado e de espetacularização da vida que se constituem em meio às disputas simbólicas. Esses padrões delimitam o que a sociedade espera de nossos corpos, mas também de nossos desejos e comportamentos.

Somamos às nossas reflexões teóricas para pensar o corpo a partir de Elias (1994), o qual evidencia que este é um fenômeno nunca isolado, mas construído e complementado durante toda a vida do indivíduo, inserido em um determinado tempo histórico, cultural e temporal da sociedade. Em outras palavras, o corpo é um elemento de construção que se dá desde a infância até a velhice, de forma contínua, e na medida em que sofre influência do social, nesse processo.

Durante a vida, todos os corpos, aceitos socialmente ou não, são educados por processos de controle da natureza, do social e do cultural. Nos corpos também se inscrevem as expressões do autocontrole por vias da linguagem, da gestualidade, seja nos corpos ouvintes, seja nos surdos. Contudo, no caso dos que não ouvem, a força e a presença dos corpos em suas manifestações são mais centrais, densas e intensas. Ainda que corpo e linguagem não se separem entre os/as ouvintes, essa condição da linguagem escrita e inscrita nos corpos na condição surda é potencialmente mais expressiva.

Corpos são civilizados por sistemas de significação do outro, por isso produzem e são produzidos nas dinâmicas da vida social, mediante as interações humanas e no processo de interdependência, conforme apontado por Elias (1994). Ademais, nesse processo civilizatório, o controle social também produz sistemas regidos por interesses de mercado, que formam padrões corporais a serem obedecidos e, por sua vez, produzem o controle do indivíduo. Outros transgridem tais padrões mediante disputas simbólicas e relações/balanças de poder.

Assim, em um determinado tempo e lugar, um grupo cultural cria um padrão e exige que os indivíduos apresentem uma certa vestimenta, uma forma específica de alimentar e de cuidar do corpo, por exemplo, enquanto em outros lugares e tempos são priorizados outros modos de apresentação corporal, da nudez aos modos de se vestir e embelezar etc. Isso explica a ideia de que o corpo “é o primeiro instrumento do homem, modelado conforme hábitos culturais” (Le Breton 2006, p. 39), sempre atravessados pelos diferentes marcadores sociais de gênero, raça, sexualidade, geração, entre outros. A construção dos corpos e as suas formas de apresentação envolvem elementos, marcas simbólicas e padrões culturais a serem obedecidos para a integração dos sujeitos em grupos nos quais desejam se inserir.

Ao incorporar atitudes que conformam e/ou protestam por meio de seus corpos (Le Breton, 2006), os indivíduos vão sendo convocados a se apresentarem e atuarem na reafirmação de padrões aceitos e mais valorizados, socialmente desejáveis. As tentativas de “esquadrinhar” o corpo e encaixá-lo em um grupo

socialmente aceitável são práticas comuns na vida social e nas sociedades contemporâneas (Foucault, 1987). Tal situação acontece há séculos, desde a negação da pessoa canhota, por exemplo, ao ter sua mão esquerda imobilizada para que fosse forçada a utilizar a direita, ou quando as pessoas surdas eram forçadas ao oralismo, por suas famílias e muitas destas também recorriam às escolas especializadas para o exercício de técnicas que as obrigavam a falar. Nessa dinâmica de vigiar e punir os corpos, segundo a expressão foucaultiana (Foucault, 1987), diferenças corporais são usadas como parâmetro para produção de desigualdades, estigmas e processos de inferiorização.

Porém, nem todos os indivíduos e grupos obedecem a essas regulações. Alguns transgridem as regras, quebram estereótipos e afirmam novas formas de expressão e configurações corporais. Buscam espaços e possibilidades para se autorrepresentarem e serem reconhecidos em suas diferenças e múltiplas possibilidades de existência. Dentre elas, podemos citar como exemplo as pessoas surdas, rompendo o padrão do corpo oralizado ao criarem e utilizarem uma língua própria, a língua de sinais.

É importante destacar que todos os corpos, aceitos socialmente ou não, sofrem processos de modulação social e cultural e neles se inscrevem as expressões da linguagem, da gestualidade, da sonoridade, seja nos corpos ouvintes ou nos surdos. Contudo, no caso dos que não ouvem, a força, a presença e a importância dos corpos em suas expressões são mais centrais. O corpo surdo é ele mesmo linguagem.

Nas pessoas surdas, seus corpos representam textos lidos e relidos na convivência cotidiana, tanto em contextos de ouvintes, quanto de surdas/os. Com o uso ou não da Libras, o corpo surdo é acionado para ser fundamental e impreterivelmente o canal de diálogo comunicacional com as pessoas que o cercam. Contudo, ao falarmos em corpo surdo não o tomamos como uma universalidade, como se todos fossem iguais. Ao contrário, destacamos que os corpos surdos são atravessados por múltiplas marcas sociais – tais como gênero, classe, raça, geração, entre outras – que, muitas vezes, resultam em contextos de opressão e discriminação.

Pensando o corpo na docência, que se instaura a partir das relações intersubjetivas entre sujeitos socioculturais, vemos que são eivados de indícios e sinalizações que começam pelas vias corporais: o olhar, o cumprimentar, as saudações, as expressões corporais, visuais e sonoras, de acolhimento e distanciamento, de bem-querer e de indiferença, de bem-estar e mal-estar. Linguagens corporais que atravessam a convivência no cotidiano da docência, nas interações entre professoras/es e alunas/os. No caso específico deste trabalho, que aborda a docência na perspectiva das vivências dos corpos surdos de professoras mulheres, associam-se à condição de surdez as marcas das dimensões de gênero, que tratam de formas desiguais mulheres e homens.

Como todo o contexto escolar está permeado por leitura e expressão corporal, as/os docentes usam o corpo como palavra e, ainda que estejam em silêncio, seus corpos falam permanentemente com as/os estudantes. Seja na docência presencial ou virtual, o corpo é também condição primeira das práticas educativas, porém, as manifestações do corpo na docência de professoras/es surdas/os são duplamente reveladas nos seus processos sociais, educativos e comunicacionais. As/os docentes surdas/os usam seus corpos de forma radical e contundente. Sua comunicação é plena e integralmente corporal.

No caso das professoras participantes desta pesquisa, elas estão imersas/os em um ambiente escolar que se diz inclusivo, porém a cultura, os rituais, a gestualidade dos corpos são de pessoas ouvintes que pouco conhecem a Libras e a cultura surda, sem falar de alguns casos em que a desconhecem totalmente. Em tais situações, os corpos são necessariamente acionados para falar e se expressar muito mais.

Essa complexidade peculiar dos processos de sociabilidade na docência com professoras surdas nos provocou inquietações acerca do que essas expressões corporais anunciam ou desvelam e o que elas denunciam em suas relações e discursividade. O campo pesquisado permitiu vivenciar momentos significativos acerca dessa problemática. Por isso, nos perguntamos: o que aqueles corpos surdos expressam e revelam na convivência entre os diversos sujeitos que coabitam os territórios e temporalidades da docência? São corpos vistos pelas lentes da deficiência que, em contexto de ouvintes, sofrem processos que os consideram desvalidos e improdutivos? Ou corpos que assombram pela diferença cultural que expressam?

Quanto à ideia do anúncio presente nos corpos surdos nos processos de interação, ele diz respeito ao que esses corpos evidenciam, pois são entendidos como parte da expressividade dos sujeitos. Referem-se às marcas e às manifestações acerca do que eles mostram ou manifestam em sua gestualidade, em seu movimento, nas práticas sociais corporais, evidenciando língua e cultura próprias.

Sobre o que esses corpos denunciam, referimo-nos aos intensos aprisionamentos e submissões, bem como às maneiras como sua expressividade e gestualidade surda e feminina reagem discursivamente nos lugares sociais e nos sistemas simbólicos. Situações vividas cujas relações de poder as (des)qualificam, classificam, rotulam, estigmatizam, inferiorizam, violentam e conduzem à negação de direitos, nas quais a diferença torna-se desigualdade (Bourdieu, 1996), que é acentuada quando somada à surdez às dimensões de gênero, que desvalorizam o feminino e tudo o que a ele se associa. Nessa perspectiva, destacamos que o problema aqui não é a diferença, que nos constitui e nos enriquece, mas as desigualdades que dela se originam. Atitudes estas equivocadamente construídas por pessoas que desconhecem a riqueza e a beleza de troca de saberes que a diferença produz.

3. Anúncios dos corpos de professoras surdas

São fortes as revelações que os corpos de docentes surdas anunciam. Uma corporeidade que se constitui sem os equipamentos biofísicos da audição e da oralidade. Os anúncios observados são marcas indeléveis e involuntárias. Suas gestualidades as expõem, seja na forma como se apresentam visualmente, seja nos sentimentos, nos significados, em situações de quem neles está encarnado. Em outros termos, corpos surdos são comunicação em movimento e gestualidade. Sobre essa percepção, Marques (2008) ressalta:

A flexibilidade de minhas mãos e braços que, com eles, posso através de inúmeras configurações da mão e movimentos tanto expressar significados como representá-los ou desenhá-los no espaço em frente a meu corpo; posso, em minha mente, criar vários espaços simultaneamente, como uma casa de vários cômodos e entre estes me movimentar entre eles, sair do sofá e abrir uma torneira na cozinha. Crio estas imagens na minha mente e as reproduzo, em minhas mãos; cada espaço, cada ponto que indico há uma referência que lhe concede um significado (Marques, 2008, p. 68).

Os corpos das professoras surdas entrevistadas e observadas evidenciam em seus anúncios situações e sentimentos que não se excluem mutuamente, pois em sua dialética são isso e aquilo ao mesmo tempo. Embora, tensões e agruras estejam mais presentes que facilidades, alegrias e bem-estar, tal como se observa no relato da professora Esperança:

⁷Eu sou surda. Identidade surda aceitar ser surdo. Pessoa surda não aceitar ser surdo, não tem identidade surda, nem ouvinte (risos). Fica revoltado não aceita, tem vergonha ser surdo. Conheço surdo assim. Tem muito. Triste isso. Eu não. Não tenho vergonha ser surda (professora Esperança - trecho da entrevista narrativa).

Desse corpo, que é linguagem viso-espacial (Wrigley, 1996), em busca de comunicação e entendimento nas relações sociais, é exigido um permanente esforço para ser compreendido pelo que é, em sua diferença, afirmando a identidade surda de quem pertence a uma minoria linguística. Como também é preciso negá-la, quiçá como uma forma de se proteger ou se poupar. A questão da identidade, de sua afirmação ou de sua negação, marca a expressividade dos corpos quando eles se anunciam.

É importante reforçar a defesa de que as identidades, assim como as diferenças, são construções sociais, ativamente produzidas na/pela cultura, só podendo ser compreendidas dentro dos sistemas de significação e das relações de poder que as produzem e alimentam. Ao mesmo tempo, identidade e diferença são mutuamente determinadas e interdependentes, constituídas e constituintes uma da outra (Silva, 2000). Nesse sentido, ancora-se um dos pressupostos centrais da abordagem socioantropológica dos Estudos

⁷ Buscamos escrever uma narrativa surda que se aproxima da escrita do português surdo, porém, longe de considerar que é exatamente igual. O esforço foi “ter cuidado ao traduzir para não repetir a estrutura de uma língua oral (por exemplo, o português), pois a língua de sinais é uma língua formal, independente e tem uma estrutura própria” (Vasconcellos, 2008, p. 10). Todavia, como ouvintes, reconheçamos que não escapamos em muitos momentos dessa escrita com conectivos que ligassem o sentido das palavras, distanciando assim de um português escrito por surdas/os.

Surdos: a necessidade do indivíduo surdo autoidentificar-se como surda/o, afirmando-se como um indivíduo que pertence a uma comunidade linguística e culturalmente minoritária sem que isso represente diminuir-se, ao contrário, a marcação da diferença é acionada para valorizar a surdez como uma identidade que deve ser reconhecida e valorizada.

Por outro lado, também é visível o fato de que há pessoas surdas que não se identificam como tais, quando não reconhecem a surdez como característica identitária, sendo essa uma situação compreensível, tendo em vista a discriminação e a inferiorização que marcam a história do povo surdo. Trata-se de um grupo social estigmatizado, segundo Strobel (2008), composto de muitas/os surdas/os que não se reconhecem como pessoas nessa condição. É fato que muitas/os, ainda hoje, negam a si mesmas/os ao seu real pertencimento cultural e histórico. Além disso, há ouvintes que as/os definiam e ainda seguem definindo-as/os como sendo linguisticamente pobres, intelectual e psicologicamente imaturas/os e agressivas/os (Skliar, 1998).

Sobre isso, Campelo (1996, p. 67) diz que “o corpo na sua máxima individualidade reflete identidade que viu nascer nas entrelinhas do discurso do Outro”. Pesquisadoras/es no campo dos Estudos Surdos, como Perlin (2013) e Strobel (1998), reforçam a existência de variações sob representações identitárias no decorrer da história desse povo, baseadas nos discursos ouvintistas⁸. Infelizmente essa prática é bem comum e foge totalmente da ideia de pensarmos esse grupo não com o olhar da deficiência biológica, mas, enquanto condição cultural própria, de sentir e conceber o mundo e suas práticas interativas que são eminentemente visuais.

Outros elementos apontados no relato da professora Esperança são: a vergonha, a revolta e a tristeza, uma vez que são contundentes e comoventes nessa fala os problemas que ela revela no corpo de quem anuncia. É possível supor que a vergonha está relacionada ao corpo que é visto como incompleto, imperfeito, menos capaz. A revolta pode associar-se ao fato de que algumas pessoas surdas não aceitam sua condição de serem linguisticamente e culturalmente diferentes. A tristeza, por sua vez, parece ter origem em vivências surdas que não assumem sua identidade, por viverem em contextos que privilegiam pessoas oralistas e auditivas.

Vale salientar que essas não são classificações aceitas passivamente. Atitudes de reação contra quaisquer formas de discriminação e desvalorização dos sujeitos surdos, a partir das marcas de seus corpos, vistos como limitados pelas/os ouvintes, são campos de lutas travadas pelo ativismo das comunidades surdas. O movimento surdo busca um lugar social e de direitos que substitua a perspectiva da deficiência

⁸ Ouvintista, segundo Skliar (1998, p. 15) “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

pela compreensão da diferença, como sinalizou a Professora Esperança no trecho de sua entrevista.

Em outras palavras, se há entendimento acerca da produção de corpos surdos mediados sobre pressão para colonização ouvintista, esse espaço pode ser, também, o lugar da resistência e do sentimento de desconforto, de luta contra essas práticas de dominação e normatização e, a favor do reconhecimento da diferença e do fortalecimento da identidade surda. Esse lugar de resistência advém sobretudo, das comunidades surdas que vêm se fortalecendo como grupo em movimento para sua afirmação cultural, fomentando nos seus sujeitos uma sensação de pertencimento a um grupo com diferenciação cultural.

Por cultura surda, segundo Strobel (2018), entende-se a vivência de uma experiência visual e uso de uma língua de modalidade viso-gestual, cujos sujeitos são protagonistas desse modo particular de compreender e expressar sua realidade. Desta maneira, potencializam-se a construção de sujeitos que se aceitam em sua diferença, a depender do contexto em que eles se manifestam, como por exemplo, em uma sociedade onde muitas pessoas já as/os percebem pela ótica da diferença.

Dáí a necessidade de sujeitos surdos terem acesso a comunidades surdas e, conseqüentemente, aprender sobre e a partir de sua cultura, para assim, cada vez mais cedo, construírem imagens positivas sobre si e seu grupo cultural. A partir dessas possibilidades culturais lhes são oferecidas oportunidades para construir suas identidades a partir da sua cultura surda e não ouvintista como, na maioria das vezes, acontece. Vejamos um depoimento de uma pessoa surda.

Surdo com surdo nos alegra. Nós mesma língua, conversamos muito (risos). Luta junto, mostrar nossa cultura para ouvintes. Eu gosto muito (expressão alegria, palmas em Libras). Surdo com ouvinte ruim, fica falando gestos. Ele não entende eu. Eu entendo pouco ele (Professora Esperança – trecho da entrevista narrativa).

No contato com seus semelhantes, o compartilhamento de vivências produz apoio e proteção mútua, sensação de pertencimento, acolhimento e relações mais saudáveis. Por exemplo, nos grupos de pessoas surdas reunidas, dificilmente haverá práticas que produzem sentimentos de inferiorizações. Pelo contrário, elas se reconhecem em suas condições culturais, no aspecto da língua e na experiência visual como diferentes, e nunca como deficientes. Sobre isto, Strobel (2018, p.120) reforça que:

A preferência de surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É nos contatos com seus semelhantes que eles se identificam com os outros surdos e encontram relatos, problemas e histórias semelhantes às suas.

O permanente esforço é também uma anunciação da expressividade corporal das professoras. Sobre isso, Esperança observa:

Aqui ouvintes não sabe Libras. Me esforço fazer leitura labial sempre... o tempo todo. Eu sozinha esforço pra entender e ouvinte me entender! (professora Esperança - trecho da entrevista narrativa).

Esse esforço, além de tenso, é desgastante e contínuo. Ele denota dois outros elementos característicos da expressividade nos corpos surdos docentes: é um esforço solitário e unilateral. “*Eu sozinha me esforço*”, com leitura labial feita “*Sempre... o tempo todo*”. É possível, nesse trecho, perceber os sentimentos anunciados pela professora a esse respeito. Uma ação vinda somente da parte da professora surda sinaliza relações de poder que a inferiorizam perante as/os ouvintes. Segundo Botelho (2002), os processos de inferiorização que os sujeitos surdos sofrem pela barreira da língua, tendo contato permanente com um discurso ouvintista, representam e traduzem sentimentos de opressão e estigmatização.

Em um contexto escolar no qual a Libras não é um idioma conhecido por grande parte das/os ouvintes, professoras surdas fazem sinais com as mãos e gestualidades com todo o corpo, buscando se comunicar. Como Lutadora enfatizou, para tentar solucionar as dificuldades de comunicação que enfrentam:

Sempre uso gestos. Comunicação Libras ouvintes aqui escola, difícil (silêncio e expressão de tristeza)
(Professora Lutadora - trecho da entrevista narrativa).

Sobre a utilização de gestos nas expressões corporais, Campelo (1996) afirma que esses são mais amplos do que uma movimentação do corpo. Em suas palavras: o “gesto envolve todo o texto do corpo, seja a linguagem, um sutil franzir de sobrancelhas, até um acenar de braços, lábios pintados de vermelho, corpos nus, dentre outros” (Campelo, 1996, p. 77). E, como vemos, a comunicação entre surdas/os e ouvintes acontece inteiramente pela gestualidade do corpo. Para Santana (2008, p. 300), gestos compreende o “movimento do corpo, principalmente das mãos, cabeça e braços para exprimir ideias ou sentimentos, aspectos fisionomias, ato ou movimento obsceno”. Assim, gestos corporais (re)produzem identidades, diferenças, discursos e representações sociais e culturais de determinados sujeitos e/ou grupos.

Campelo (1996) nos alerta também que, em algumas situações, podemos estar pretendendo dizer uma mensagem por meio do nosso corpo e a outra pessoa que possui um outro repertório gestual, poderá estar entendendo o contrário do que queremos expressar. Por isso, é possível que a expressão de tristeza da Professora Lutadora esteja ligada ao fato das/os ouvintes não saberem Libras, como também, em algumas situações seus gestos corporais se esforçam para transmitir uma mensagem e a outra pessoa não entende.

Seguindo à procura do que esses corpos anunciam, a cultura surda está sempre em pauta como um meio de dar visibilidade aos corpos surdos em suas singularidades culturais. Há um esforço para que sejam reconhecidos em suas identidades e diferenças. Quanto a isso, Esperança relata:

Gosto muito momento falo Libras com ouvintes. Preciso! É bom mostrar língua, nossa cultura para ouvintes. Eu gosto muito (expressão alegria, palmas em Libras). Importante. Surdo com ouvinte ruim, fica falando gestos. Ele não entende eu. Eu entendo pouco ele (Professora Esperança - trecho da entrevista narrativa).

O gosto pela Libras está indicada por Esperança como algo da ordem de seus afetos: “Gosto muito momento falo Libras”. Em suas relações com a Libras perante os ouvintes ela quer mais do que a comunicação e/ou responder às suas necessidades; quer mostrar e afirmar a sua cultura.

A expressividade dos corpos surdos anuncia outros traçados e texturas. Entre os movimentos da gestualidade está o olhar, muito e bem usado pelas pessoas surdas para expressão de atos de cuidado para com o outro; para indicar preocupações, dúvidas, descontentamentos, surpresa etc. O olhar é muito mais que o ato de ver. É expressão de sentimentos, comunicação, esforço e dedicação ao trabalho pedagógico com as/os alunas/os, tal como neste relato de Força:

Em sala de aula preocupo muito alunos aprender. [...] Eu olho muito eles, me esforço ensinar, ver o que eles querem aprender. Muita atenção olhar pra eles. Vejo vontade ou não aprender Libras. Tem dias muito barulho, bagunça. Saio sala muito triste porque não consigo dar aula. Alunos percebe isso. Olha eu triste. Outros não importa (Profa Força – registro de campo).

Se há dificuldades para que professoras/es, de um modo geral, consigam atrair as/os estudantes nas aulas, como estudos já indicaram “este desafio maior e primeiro, de tocar nos adolescentes e jovens alunos com algo que lhes apeteça, que lhes interesse e envolva, educativamente e seus desdobramentos no cotidiano docente [...]” (Teixeira; Leal, 2011, p. 17); esse desafio torna-se muito maior para as/os docentes surdas/os em salas de aulas de estudantes ouvintes. O olhar atento é uma forma da qual Força lança mão para resolver questões de aprendizagem das/os estudantes e, quando a tática é malsucedida, vem o sofrimento. Esse sentimento se agrava porque algumas/alguns estudantes não dão importância para sua tristeza. Força vê isso com preocupação e responsabilidade, pois deseja que elas/es aprendam.

Pode-se pensar, conforme Marques (2008), que o corpo surdo funciona como uma espécie de radar. E isso é uma das constituições que diferencia as pessoas surdas das/os ouvintes: um olhar mais atento e intenso, que garimpa minuciosamente tudo que é visual. É olhando as expressões corporais das/os discentes que professoras/es surdas/os descobrem o que cada um deseja. Ainda sobre a capacidade de enxergar, para Le Breton (2016, p. 67), “[...] o sentido da visão é o mais solicitado em nossa relação com o mundo. Basta abrir os olhos”. Segundo o autor, a visão é a mais valorizada dentre os cinco sentidos corporais do ser humano pela cultura ocidental.

Para além do que os corpos surdos anunciam em sua expressividade nos cenários da vida social, eles denunciam, questionam, interrogam, reagem e põem em foco seus sentimentos, sofrimentos e o que mais puderem manifestar. Muito do que esses corpos anunciam transforma-se em denúncia, revelada nas relações e práticas constitutivas das dinâmicas sociais e nos modos de sociabilidade existentes na sociedade, em seu conjunto, e na escola, em particular. Sobre isto, discorreremos reflexões e análises a seguir.

4. CORPOS DE PROFESSORAS SURDAS: a denúncia

Seus corpos não estão soltos. Estão inscritos em relações de poder, em modos e redes de sociabilidade, em relações de alteridade, de um lado e de padronização e normatização, de outro. Por ser assim, corpos de docentes surdas/os na escola denunciam problemas presentes nas estruturas e nas dinâmicas das relações sociais e educativas, produzindo não somente diferenças hierarquicamente classificadas, mas desigualdades e injustiças sociais para além do que anunciam.

A esse respeito, as experiências corporais das professoras surdas no que elas denunciam, manifestam processos de inferiorização, de estigmatização, de não reconhecimento profissional, de desvalorização e de violência simbólica. Isso ocorre à medida em que muitos corpos docentes surdas são definidos pelas/os ouvintes como deficientes e incapazes de participação, como se observa neste relato de Lutadora:

Colegas professores não me ver professora. Por que sou surda? Sou inteligente. Eles não conhecem minha cultura. Achem eu deficiente. Não sou. Entendo pelo olhar, falo mãos [...]. Tem festa escola esquecem me chamar. Não venho, fico raiva porque esqueceu de mim (expressão de tristeza. Outros colegas surdos também vivem isso seu ambiente trabalho. Triste falar isso, mas verdade. (Professora Lutadora - trecho da entrevista narrativa).

Tal vivência demonstra uma condição precária de docentes surdas imersas em um contexto que as ignora. Lutadora sofre uma forte violência trabalhista de ilegitimidade profissional, quando não a reconhecem como docente em seu ambiente de trabalho. Força é apartada socialmente em seu ambiente de trabalho e em um momento importante para criação e/ou fortalecimento de laços afetivos e trocas de saberes pedagógicos. Essa mácula de deficiente “produz um estigma, ou seja, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa [...] se fixa sobre as aparências físicas e as transformam naturalmente em estigmas, marcas fatais de imperfeição moral” (Le Breton, 2007, p. 73-78). Isso causa dores e outros sentimentos negativos na vida dessas pessoas.

Afetada pela situação descrita acima, Lutadora é estigmatizada como incapaz, quando não recebe o mesmo tratamento que as/os demais professoras/es ouvintes de seus ambientes de trabalho. Assim, ela ou fica isolada de um grupo de docentes, por supostamente receber rotulações, ou porque sente os olhares de desconfianças; o que lhes causa mal-estar, sentimentos de inferioridade e tristeza.

O conceito de estigma, com base nos estudos de Goffman (1988), é definido como uma marca ou característica que inferioriza uma pessoa, fazendo-a sentir-se rotulada por conta de alguns atributos que a marginalizam e a colocam em uma posição periférica em relação ao outro. E “a situação do indivíduo que está inabilitado para aceitação social plena” (Goffman, 1988, p. 4). Isso provoca insatisfações, tensões e dores por colocar um determinado grupo social em condição de protagonista do “modelo desejável”; e

outros, na linha de subalternidade, perante o cenário de desvalorização dos indivíduos caracterizados por rotulações violentas.

Demarcando este estudo no campo social, à luz da sociologia, o conceito refere-se à discriminação de um grupo sobre outro e/ou um atributo de depreciação de uma pessoa sobre outra. Isso envolve rotulações, preconceitos e estereótipos que uma pessoa ou grupo constrói sobre o outro. O estigma também produz uma violência simbólica (Bourdieu, 1989), quando, por exemplo, pessoas desqualificam a cultura do outro e impõem a sua como sendo a melhor. Isso acontece quando vemos pessoas ouvintes sentindo-se superior em relação às surdas; os/as jovens sobre os/as idosos/as, desconsiderando seus saberes adquiridos ao longo da vida; ou a pessoa branca com atitudes depreciativas em relação a negra. Vejamos um relato de uma professora surda sobre sua história vivida na infância e seu sentimento de autoidentificação, a partir do que outras pessoas a rotulavam.

Quando criança, eu pensava ser doida, porque não entendia nada. Fingia entender, não sabia nada. Reprovei muitos anos. Não queria estudar escola. As pessoas achavam eu doida. Não sou doida. Diferente só (Professora Esperança - trecho entrevista narrativa).

A estigmatização que afeta as pessoas surdas produz, muitas vezes, a negação de si mesmas devido à alusão à prática frente aos colonizadores ouvintistas que, culturalmente, veem as/os surdas/os como deficientes. Em meio a tantas lutas que vivenciam, pessoas surdas são rotuladas de “incapazes” ou “mudinhas” pelo fato de estarem em um contexto social e cultural que privilegia e supervaloriza à oralidade e audição.

Socialmente rotuladas de deficientes, as pessoas surdas sofrem marcas negativas no contexto ouvintista em que vivem. Isso ocasiona distanciamentos, provenientes de uma sociedade composta por identidades sociais reais e identidades sociais virtuais (Goffman, 1988). A primeira é aquela em que a pessoa se apresenta de fato; e a segunda são aquelas identidades que outros sujeitos esperam que determinado indivíduo apresente. No caso das pessoas surdas, a identidade social virtual, pensada a partir de ouvintes, na maioria das vezes, contribui para a produção do ouvintismo. Já as características que a/o surda/o de fato possui, compõem sua identidade social real.

E, quando há aproximações, via relacionamentos sociais entre indivíduos estigmatizados e não estigmatizados, essas são sempre tensas e desconfortáveis. No convívio social, elas vão ser determinantes para formação de carreiras desviantes dentro desses grupos de indivíduos estigmatizados (Goffman, 1988). Com isso, a pessoa que tem um estigma é propensa a buscar aproximações a outros indivíduos, os quais são portadores do mesmo estigma que ela. Isso vai provocar uma mudança de compreensão da própria pessoa pela semelhança. Assim, uma mesma característica ou um mesmo estigma vai atrair aquela pessoa (ou um grupo de indivíduos) para o mesmo contexto. Como exemplo disso, podemos citar as comunidades

surdas.

Entre indivíduos pertencentes aos grupos estigmatizados, existe um processo similar de socialização e de aprendizagem mútua, bem como uma concepção semelhante sobre si mesmos. No entanto, tais grupos, por uma negação coletiva da ordem social, vão ser necessariamente taxados de desviantes, frente ao grupo “padrão desejável”. Como exemplo disso temos as pessoas em situação de rua, prostitutas, homossexuais, ciganos/as, idosos/as, surdos/as, dentre tantos outros (Botelho, 1998).

Outra questão importante a considerar é que, em geral, grande parte dos indivíduos sociais sofrem ou estão potencialmente suscetíveis a viverem sofrimentos ocasionados por estigmas. Por conviverem em diferentes grupos sociais e culturais, estão suscetíveis fugir à regra identitária estabelecida e/ou padrão social e culturalmente imposto. Por isso, de acordo com o contexto em que estamos inseridos, vamos ser marcados por atributos depreciativos da nossa imagem (gordo/magro; negro, deficiente físico/mental, surdo, indígena, homossexual, pobre, idoso/a, dentre tantos), basta não nos “enquadrarmos na regra da vez”.

Entretanto, quando tais marcas, consideradas socialmente malvistas, somam-se em duas, três ou mais, torna-se um fator agravante depreciativo na vida das pessoas. Um exemplo disso é que pessoas surdas, mulheres sem escolarização, negras e pobres são muito mais suscetíveis a uma dose intensa de estigmatização pelos padrões socialmente aceitáveis e a uma conseqüente internalização do estigma.

Goffman (1988) destaca que a principal conseqüência a/ao estigmatizada/o é a negação de direitos e oportunidades a essa/e. “O estigma causa desagregação social e prejuízos para as pessoas e comunidades” (Goffman, 1988, p. 29). Pensando tal afirmação no contexto das pessoas surdas, é possível afirmar que um indivíduo surdo, negro e pobre, ao ser classificado a partir da soma desses marcadores dessa forma, passa a ser visto como indesejável, incapaz e inferior. Desse modo, sem direito de escolhas, passa a ser marcado socialmente por preconceitos os quais, na maioria das vezes, as/os acompanham por toda a vida. Viver com um estigma requer certa habilidade para lidar com ele, seja no trabalho, na escola, na vizinhança ou nas diversas instâncias da vida social (Goffman, 1988). Por outro lado, isso é preocupante, porque acaba naturalizando o estigma e essa naturalização colabora para (re)produções de vidas cada vez mais sofridas e dolorosas, uma vez que as/os colocam sempre em posições de inferioridade.

É preciso romper com a compreensão da surdez como deficiência e substituí-la por uma perspectiva que a compreenda como diferença e característica identitária. A importância do reconhecimento identitário e, com ele, da constituição de grupos, é percebida no excerto da entrevista com a Professora Força, quando ela destaca ter se sentido sozinha em um dos cursos superiores que fez e de como foi aceita quando estava em um curso que reconhecia e valorizava sua diferença. Em suas palavras:

Quando terminei ensino médio escola ouvinte, que foi muito (expressão de intensidade) difícil, fui cursar Arquitetura

UFPB. Lá foi difícil estudar, não tinha intérprete [...]. Quando saí não consegui espaço trabalhar nesta área. Acho porque sou surda. Arquitetura curso bom, mas não tinha amigos. Eu ficava sempre só. Fazia trabalho sozinha. Curso educação Letras/Libras não. É diferente. Sou aceita como surda (Professora Força - trecho da narrativa registro de campo).

Esse que deveria ser um espaço importante para difundir um outro olhar sobre os sujeitos surdos nas universidades, como integrantes de uma minoria linguística e cultural (Fernandes, 2003), reconhecendo seus potenciais, na vida de Força, em seu primeiro curso, teve efeito contrário. É possível que esta docente tenha vivido uma arena dentro de si, cujo duelo constituía-se entre o sonho de um curso superior e o não reconhecimento de sua diferença.

Devemos lembrar que o corpo da pessoa surda, durante muito tempo, esteve unicamente ligado aos discursos de “medicalização” que o destinavam a se tornar, de alguma forma, um corpo com as mesmas configurações de uma corporeidade de ouvinte, para que fosse socialmente aceito. Ao serem rotuladas de deficientes, essas pessoas acabam sendo vistas pela perspectiva do corpo mutilado (Silva, 2006), visando ao cuidado, à reparação e à adequação aos modelos corporais auditivos aceitos e sem o reconhecimento da sua diferença como uma minoria linguística, seus corpos são inferiorizados e submetidos à permanentes tensões e sofrimentos.

Esses corpos, vistos como mutilados, podem ter sua produtividade diminuída em função de suas condições corporais, dita deficitárias. Para a lógica da acumulação capitalista, são corpos descartáveis, malditos, mal vistos, mal falados, sem valor e sem importância. Uma lógica que não os exclui totalmente, mas reserva-lhes um lugar de menor destaque, visto que esses corpos não se apresentam de acordo com os “padrões da normalidade”. Acerca dessas reflexões, Lutadora narrou uma vivência que denuncia sua atividade docente diminuída em função da condição corporal surda que possui:

Direção não fez horário pra mim aqui. Início ano disse: olha você entra aula vaga quando tiver. Aceitei [...]. Importante trabalhar. Sempre assim, ser surda, as pessoas pensam eu não ser inteligente, entendeu? Penso isso! (Professora Lutadora - trecho da entrevista narrativa).

Esse relato-sentimento da professora Lutadora, assim como outros relatos que vimos e situações que observamos, expõe problemas, revela questões, denuncia. Tais situações se contrapõem ao desejo, ao direito, à necessidade e à urgência de que os sujeitos sociais surdos sejam reconhecidos e valorizados como corpos-cidadãos. São sujeitos individuais e coletivos pertencentes a outras minorias sociais também inferiorizadas, situados não como excluídos, mas como inferiores e subalternos. Essas situações também destacam como as pessoas surdas têm, historicamente, resistido às práticas cotidianas que insistem em lhes inferiorizar.

Aqui, tomamos a resistência como uma estratégia de exercício de poder das pessoas surdas. Para

Foucault (2006), as relações de poder “são relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas; essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas” (p. 276). O autor afirma que a condição de uma relação de poder exige também possibilidades de resistência, bem como “é preciso enfatizar que só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres. (...) Para que se exerça uma relação de poder, é preciso que haja, sempre, dos dois lados, pelo menos uma certa forma de liberdade” (p. 276-277). Em outras palavras, “se há relações de poder em todo campo social, é porque há liberdade por todo lado” (p. 277).

Não se trata de indivíduos excluídos, mas de grupos localizados em lugares inferiorizados; estão presentes e não invisíveis, uma vez que são inferiorizados no cenário e no tecido social. Estão presentes, ainda que não importem ou não exerçam seus direitos, pois são como um peso morto, ainda que em corpos vivos. Sujeitos surdos docentes são deslegitimados em suas práticas educativas, quase que permanentemente submetidas à processos de julgamentos, demonstrando assim que têm consciência do lugar que ocupam na hierarquia social e também do desejo de transformá-la.

Eu aqui escola ajudo todo mundo. [...] Também ajudo toda pessoa escola me pede ajuda. Faço tudo (risos). Pessoas aqui escola ver eu trabalhando, ver eu tenho capacidade, entendeu?! (Relato da profa. Amizade - registros de campo).

É múltiplo o trabalho que a Professora Amizade realiza para se sentir reconhecida profissionalmente em sua atividade laboral, construída nessa tensão entre sua nomeação de tradutor/intérprete pela Secretaria de Educação e o que, na realidade, a estrutura escolar oferta e exige desse/a profissional. Essa situação conduz à suposição de que, sentindo-se estigmatizada de incapaz, Amizade faz um esforço redobrado para mostrar a todo momento que é uma boa profissional. Ela despende um grande esforço físico e emocional, podendo ser inclusive maior que o de outras/os profissionais da escola e, contraditoriamente, é menos valorizada e reconhecida. Sobre a necessidade de serem reconhecidas/os, Reis (2015) afirma que

O professor surdo pesquisa, traz consigo seu povo, discute com teóricos diferenciados, teoriza. Ele necessita provar suas produções, pois o olhar subalternizador apaga também a possibilidade de reconhecimento de suas produções como intelectual e como produtor de conhecimentos. Professores surdos também discutem com teóricos, também trazem teorias acertadas sobre inúmeras questões humanas. No entanto, é obrigado a esforços dobrados e a afirmação constante. Esta força de poder institucionalizada gera desgastes constantes (Reis, 2015, p. 140-141).

Tais situações apontadas por Reis (2015) sinalizam que a presença de uma pessoa cujo “eu” está diminuído em um determinado espaço social produz a construção de um sujeito tímido, retraído e até submisso perante a situação que o empurra a sentir-se dominado por olhares que o inferiorizam. Por outro lado, reações diversas como agressividade ou enfrentamento das barreiras impostas pela inferiorização são ações que desvelam a busca pelo reconhecimento.

Nesse caso, o reconhecimento constitui-se em uma travessia dos olhares desconfiados, que inferiorizam e estigmatizam as/os professoras/es surdas/os, para uma vivência com respeito às suas diferenças. Em outras palavras, as escolas devem olhar para os seus potenciais e não para seus limites.

Docentes surdas lutam para serem reconhecidas como uma minoria sensorial linguística, com legitimidade em sua língua (Luz, 2013), nas escolas ditas inclusivas. Trabalhadoras/es surdas/os sonham com escolas cujas práticas favoreçam uma educação que não subalternize a surdez nem a coloque diante de provas violentas de um ensino baseado nos moldes ouvintistas, mas que sejam sensíveis à todas as diferenças que compõem o colorido de sujeitos socioculturais que formam a comunidade escolar.

Essas são as denúncias anunciadas pelas professoras surdas e seus corpos, por viverem em um universo cuja a oralidade e a audição são marcas de superioridade. Isso as/os inferiorizam porque estão situadas em lugares cujo fluxos de comunicação e sociabilidade nega a Libras e aciona apenas a expressividade corporal, na ausência da voz e da audição.

5. Considerações Finais

Os fatos e situações apresentados neste texto parecem indicar que, nas escolas autodeclaradas inclusivas, “o destino dos mais fracos” continua negligenciado e subalternizado em seu interior. A realidade revelou uma experiência não singular, mas de muitas escolas brasileiras, que é a de uma inclusão periférica (Arroyo, 2010), que coloca todos/as nesse espaço educativo, sem nenhuma ou pouca mudança em suas estruturas físicas e pedagógicas curriculares, bem como, na preparação de toda a comunidade escolar para acolher e aprender com as diferenças.

Tais vivências distanciam-se muito das políticas nacionais voltadas à inclusão que, em suas propostas educativas, apontam a escola como um meio propulsor ao convívio com as diferenças. A pesquisa trouxe, entre seus resultados, alguns anúncios e denúncias de experiências desafiadoras de professoras/es surdas/os e suas expressões corporais, marcadas por processos de inferiorização, estigmatização, violência e negação de direitos sociais que fazem da diferença uma desigualdade.

A escola, como outras instituições e espaços sociais, tem sido um universo no qual a oralidade e a audição têm se configurado como marcas de superioridade e, por isso mesmo, de inferiorização das/os surdas/os. Nesse cenário, observam-se cenas e enredos de uma inclusão subalterna, cravada em dores e sofrimentos, tendo em vista que a escola recebe profissionais surdas, porém de uma forma precária, inadequada, injusta, em que as docentes surdas estão em condições de inferioridade. As situações enfrentadas por docentes surdas e seus corpos na escola revelam problemas, prejuízos e sofrimentos em seus anúncios, denunciando subalternidade e uma longa distância a ser percorrida em prol de uma efetiva e plena inclusão.

Suas vivências no sistema escolar por coletivos surdos podem revelar situações de sofrimentos e tensões que vêm limitando as possibilidades de concordar que o sistema escolar público está sendo inclusivo. A ideia de incapacidade desses profissionais é tão fortemente evidenciada que as expectativas de sucesso escolar por parte da família das/os alunas/os e as/os demais profissionais ouvintes da escola diminuem consideravelmente quando se trata de professoras/es surdas/os.

Contudo, nem todos os corpos docentes de surdas/os aceitam este lugar. Nem todos são passivos ou resignados aos espaços que os processos sócio-históricos lhes atribuem. Muitas/os resistem, lutam, mobilizam estratégias em prol da mudança da realidade que teima em lhes manter secundarizadas/os. Mesmo permeada de muitas tensões, é inevitável não reconhecer seus ingressos nesses espaços de trabalho, até pouco tempo fechados para receberem professoras/es surdas/os. Já há sinais da existência e compreensão de que a diferença colabora para ampliação dos nossos olhares para a alteridade, as singularidades e as possibilidades de aprender com o outro. Apesar disso, ainda há muito caminho a percorrer.

Ressaltamos que as reflexões aqui apresentadas não têm a pretensão de apresentar achados que acreditam nas totalizações e homogeneizações das narrativas, mas busca possibilidades de evidenciar o singular, o local e o parcial de um determinado contexto. Esperamos que essa reflexão possa abrir outras veredas de diálogos sobre a temática, devido a sua importância educativa, humana e social e por sua importância histórica, pois há uma dívida social a solucionar, diante do povo surdo no Brasil.

Registramos também que este trabalho não se esgota na temática em análise e esperamos que possa reverberar na realização de novos e necessários estudos mais largos e profundos sobre este assunto, por sua importância educativa, humana e social para com o povo surdo e assim, sejam respeitados, efetivamente, como sujeitos de direitos, iguais em suas diferenças.

Referências

Arroyo, M. (2010). Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. *Revista Educação e Sociedade, Campinas*, 31(113), p. 1381-1416.
<https://www.scielo.br/j/es/a/WGyPfcRb7yFJpMfsj5pSxPx/?lang=pt&format=pdf>

Botelho, P. (2002). *Linguagem e letramento na educação de surdos*. Belo Horizonte: Autêntica.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1996). Os excluídos do interior. In: P. Bourdieu, A. Accardo, G. Balazs, S. Beaud, E. Bourdieu, P. Bourgois, S. Broccolichi, P. Champagne, R. Christin, J.-P. Faguer, S. Garcia, R. Lenoir, F. Oeuvrard, M. Pialoux, L. Pinto, A. Sayad, C. Soulié, & L. Wacquant. *A miséria do mundo*. (4. ed.). Vozes, Petrópolis, p. 481-486.

Campelo, C. R. (1996). *Cal(e)idoscorpos - um estudo semiótico do corpo e seus códigos*. São Paulo: Annablume.

- Elias, N. (1994). *A Sociedade dos Indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2006). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M. Foucault. *Ditos e Escritos - Ética, sexualidade, política*. Vol. V. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Gediel, A. L. (2010). *A corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre*. [Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social. Universidade Federal do Rio Grande do Sul], Porto Alegre-RS.
<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/78198>
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Le Breton, D. (2006). *A sociologia do corpo*. Tradução Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Le Breton, D. (2007). *A sociologia do corpo*. Tradução Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Luz, R. D. (2013). *Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?* São Paulo: Parábola.
- Marques, R. R. (2008). *A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica*. [Tese doutorado. Departamento de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis]
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91744>
- Martins, J. de S. (1997). *Exclusão Social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus.
- Martuccelli, D., & Singly, F. de. (2012). *Las sociologías del individuo*. Santiago: LOM Ediciones.
- Marx, K. (1967). *Capital*, vol. 1. New York: International Publishers, p. 639 - 645.
- Perlin, G. T. T. (2013). Identidades surdas. In C. B. Skliar, (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. (6. ed.). Porto Alegre: Mediação, p. 62-66.
- Reis, F. (2015). *A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos*. [Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia]. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17759>
- Santana, A. P., Guarinello, C., Berberian, A. P., & Massi, G. (2008). O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. *Revista Psicologia em Estudo. Maringá*, 13(2), p. 297-306.
- Silva, T. T. da. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. da Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.

Silva, T. da. (2006). *Inclusão e exclusão de deficientes na sociedade*.

<https://www.webartigos.com/artigos/inclusao-e-exclusao-de-deficientes-na-sociedade/8301>

Skljar, C. (1998). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Med.

Strobel, K. L. (2008). *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Florianópolis. [Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis.] <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>

Teixeira, I. A. de C., & Leal, Á. A. A. (2011). Fios e desafios da docência no ensino médio. *Revista Outro Olhar – Ensino Médio. Belo Horizonte, 10(7)*, p. 17-20.

<https://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/view/fios-e-desafios-da-docencia-no-ensino-medio>

Wrigley, O. (1996). *Política da surdez*. Washington: Gallaudet University Press.