

MEMÓRIA, CONFLITOS E RELAÇÕES: A COMUNIDADE SURDA EM DESTAQUE

DOI: 10.5281/zenodo.18528532

Bárbara Neves Salviano de Paula¹

RESUMO

A descrição e análise das memórias da comunidade surda no Brasil perpassam por momentos de complexidade social, política, identitária, educacional, econômica, linguística, dentre outras. Trazer à tona um debate teórico-prático sobre essas memórias é desbravar uma temática necessária de ser contada; bem como envolve levar ao conhecimento da sociedade em geral que uma parte do coletivo permanece marginalizada pela falta de integração e inclusão. Destrinchar os conflitos pelos quais o povo surdo passou - e ainda passa - é um meio eficiente de promover o debate de memórias que precisam ser combatidas e traz à evidência outras memórias que precisam ser divulgadas e replicadas. A partir da associação de conceitos e movimentos sociais relacionados à comunidade surda, cumpre-se com o intuito deste artigo de relacionar os conceitos sociais de memória à história de tal comunidade; indicar peculiaridades impositivas que marcaram para sempre essa comunidade e descrever como a realidade contribui para o resgate de uma memória negativa acerca do povo surdo, bem como indicar solução(ões) para substituí-la por uma positiva, na busca da mudança de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

perspectiva da pessoa surda em todos os âmbitos da vida.

Palavras-chave: Memória da comunidade surda; Conflito linguístico-social; Libras.

ABSTRACT

The description and analysis of the memories of the deaf community in Brazil go through moments of complexity social, political, identity, educational, economic, linguistic, among others. Bringing up a theoretical-practical debate about these memories is exploring a theme that needs to be told and brings to the attention of society in general that a part of the collective remains marginalized due to the lack of integration and inclusion. Unraveling the conflicts that deaf people have gone through - and still go through - is an efficient way of promoting the debate about memories that need to be combatted and brings to light other memories that need to be disseminated and replicated. From the association of concepts and social movements related to the deaf community, the aim of this article is to relate the social concepts of memory to the history of such a community; indicate imposing peculiarities that have forever marked this community and describe how reality contributes to the rescue of a negative memory about deaf people, as well as indicating solution(s) to replace it with a positive one, in the search for a change of perspective of the deaf person in all areas of life.

Keywords: Memory of the deaf Community; Linguistic-social conflict; Libras.

INTRODUÇÃO

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Ao nos debruçarmos sobre as temáticas mnemônicas da comunidade surda brasileira, são muitos os aspectos a serem considerados que apontam para o retrato de conflitos sociais significativos. Buscar conhecer esses conflitos e associá-los à história, não apenas da comunidade surda, mas da sociedade brasileira em geral, nos permitirá reflexões importantes se queremos reconhecer e superar tais embates. Para isso, é relevante considerar conceitos de memória e significação que nos encaminhem a ponderações que intentam destacar o povo surdo, em detrimento do seu apagamento.

A memória pode ser compreendida de diversas perspectivas científicas. No campo da Sociologia e da Psicologia Social, a memória pode ser concebida pelo seu caráter sociocultural [...]. Nesse contexto, a recordação e a memorização são tidas como processos construídos culturalmente que fazem parte da dinâmica da vida social. Conforme Braga (2000), a memória humana é concebida como um processo elaborado no movimento coletivo que emerge nas interações, e é constituído na cultura. [...] Assim, ela pode ancorar-se em diversos suportes: no texto, na comunicação

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

oral, nos sons, na imagem, etc. (GONDAR, 2005). Segundo Pollak (1992), a memória social é um fenômeno coletivo e social, construído coletivamente e submetido a transformações constantes. Ela transmite a cultura local herdada e é constituída por acontecimentos vividos socialmente. Nessa ótica, são três os elementos que servem de apoio à memória: os acontecimentos vividos, as pessoas e os lugares. (MORIGI et al., 2012, p.183)

Faz-se essencial considerar a memória social para compreender a construção do retrato atual da comunidade surda de modo a não repetir conflitos corroborados por imposições de um grupo majoritariamente ouvinte. Para o povo surdo isso é, de fato, relevante no sentido apontado pelos autores de que a memória é constituída a partir de movimentos coletivos interativos, constituindo-se culturalmente. No entanto, a história deixa claro que as narrativas relacionadas à surdez e às pessoas surdas foram estabelecidas sob uma perspectiva ouvintista, por ser descrita, analisada e problematizada sobretudo pelos ouvintes. Assim, questionamos: como a memória narrativa que nos é apresentada da comunidade surda pode estar substancialmente

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

determinada se ela não está, a priori, definida a partir de sujeitos partícipes da interação nessa comunidade e tanto menos por quem compartilha da cultura surda? Concordamos que a memória social é um fenômeno coletivo e que há ouvintes pertencentes à comunidade surda, porém, esses são minoria. Logo, estabelecer a narrativa de um povo a partir de tal coletivo ouvinte que, nesse âmbito é minoritário, é reforçar o discurso de que a pessoa com deficiência não está apta para falar sobre si mesma, sendo necessária a intervenção de quem supostamente possa ter mais competência para elaborar os elementos referentes à história da surdez e das pessoas surdas.

As consequências negativas de ofertar à sociedade em geral um panorama da surdez elaborado principalmente por pessoas ouvintes são muitas e começaram a surgir outrora. A título de exemplo, citamos o Congresso de Milão, realizado em 1880.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos.

O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época. [...] Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina. [...] Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. (LACERDA, 1998, s/p.)

A partir da aplicação das determinantes do Congresso de Milão, houve um atraso considerável na progressão das pesquisas e estudos científicos na área, além do impedimento de uma minoria linguística exercer seu direito de livre comunicação e expressão por meio da sua língua de conforto. Como nos indica LAGES (2019, p.16), “essa dívida histórica para com os surdos no mundo inteiro ecoa em tempos atuais no universo da comunidade surda que busca mostrar [...] que os surdos não podem mais estar submetidos [ao] olhar do ouvinte”. Trata-se, portanto, de buscar escrever e descrever ao mundo sua história sem a colonização ouvintista dominadora. Essa é uma ação de extrema importância, pois, ao receber uma visão de foco clínico-terapêutico da pessoa surda, a sociedade apega-se a tal ideia e passa, também, a considerar o sujeito surdo apenas a partir da condição da surdez e, pelo viés patológico, como alguém restrito, inferior e com necessidade de reabilitação para plena inserção na sociedade.

Tal visão mantém o surdo em conflito com a sociedade em variados terrenos e, na maioria deles, senão em todos, o motivo da existência e permanência do conflito é a linguagem.

Sacks (2000) aponta que os ouvintes não são privados nem desafiados linguisticamente como os surdos e tampouco correm o risco da ausência da língua oral [ou] de uma grave incompetência da língua oral. Então, nascer surdo expõe o sujeito a uma série de possibilidades linguísticas, uma série de possibilidades intelectuais e culturais distintas da dos ouvintes, como a necessidade de descoberta e construção de uma língua nova, a língua de sinais. (ABREU, 2016, p.61)

Na atual sociedade, ter especificidades linguísticas, intelectuais e culturais em âmbito minoritário é, via de regra, mais contraproducente do que o contrário; pois essas demandas não são vistas como possibilidades ou diferenças, mas sim como características que respaldam a inferioridade.

No que diz respeito à comunidade surda, podemos apontar, dentre muitas outras, algumas esferas em que as particularidades próprias da surdez se tornam objeto de conflito social: a pedagógica, a sócio-política e a linguística.

1. A BUSCA PELA LEGITIMIDADE PEDAGÓGICA

Para tratar da primeira esfera, retomamos o que nos dizem MORIGI *et al.* (2012, p.184):

A memória é uma construção social, produzida pelos homens a partir de suas relações, de seus valores e de suas experiências vividas. Ela sofre transformações à medida que o tempo passa, a história dos indivíduos toma um novo rumo. Assim, pode-se dizer que a memória não é apenas um registro histórico dos fatos, mas uma combinação de construções sociais passadas, com fatores significantes da vida social do presente, sendo permanentemente reconstruída.

A história do percurso educacional do sujeito surdo é marcada por narrativas de opressão e imposição oralista. Essa memória construiu, por muito tempo, a ideia de que a pessoa surda só é capaz de estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem *depois* de se apropriar da língua oral utilizada pela

sociedade em que vive. Assim, o ambiente educacional do surdo tornou-se um espaço com mais características de reabilitação do que, propriamente, com características pedagógicas. Essa experiência pode determinar para esse grupo um atraso considerável no que diz respeito às práticas pedagógicas:

Os resultados de muitas décadas de trabalho [na] linha [oralista] não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário:

sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (Johnson et al. 1991, Fernandes 1989). (LACERDA, 1998, s/p.)

A privação de um percurso instrutivo eficiente, como nos lembra Lacerda, impede o cidadão do pleno exercício social e da livre comunicação. Os resultados negativos disso, para a comunidade surda, ainda têm sido facilmente percebidos.

A escola está determinada como lugar de memória em muitos sentidos. Por exemplo, ela determina em grande medida como o indivíduo deve desempenhar suas funções cognitivas, apresenta e reitera patrimônios, provoca o pensamento crítico e a tomada de iniciativas que cooperem pelo bem de todos, bem como estrutura comportamentos que valem tanto para o âmbito individual como comunitário. Nesse sentido, a escola é um lugar de acontecimentos e convivência com pessoas e personagens marcantes para a História e para as vidas de quem compartilha da comunidade escolar. Daí advém o fato de a escola ser também um elemento da identidade. (NEVES, 2009)

Para Pierre Nora, os lugares de memória são, primeiramente, lugares em uma tríplice acepção: são lugares materiais onde a memória social se ancora e pode ser apreendida pelos sentidos; são lugares funcionais porque têm ou adquiriram a função de alicerçar memórias coletivas e são lugares simbólicos onde essa memória coletiva – vale dizer, essa identidade – se expressa e se revela. São, portanto, lugares carregados de uma vontade de memória. (TEIXEIRA, 2002, p.4)

Conforme lemos em Teixeira, a escola também pode ser considerada lugar de memória, pois a memória social e coletiva lá se ancora e se expressa. Portanto, podemos afirmar que a partir do momento que o ambiente escolar e o percurso pedagógico são limitados, excludentes, despreparados para receber a pluralidade, invariável e/ou inalterável, a memória e a narrativa do indivíduo que não está integralmente atendido por esse percurso e a memória e a narrativa do coletivo do qual ele faz parte sofrerão prejuízos diretos e estarão baseadas no conflito.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Por exemplo, a memória coletiva da comunidade surda com respeito ao ambiente escolar está marcada como “uma triste história de opressão, de heróis e vilões, de binarismos e de jogos de opostos, sem falar nas narrativas impregnadas por discursos religiosos que lançam um olhar piedoso sobre o passado educacional dos surdos.” (NEVES, 2009, s/p). Além disso,

com raras exceções, a maioria das contextualizações históricas presentes em livros, artigos, e até mesmo em dissertações e teses, transmitem a impressão de que a educação de surdos é um capítulo à parte da História da Educação e que os processos de exclusão ocorreram apenas nos casos dos surdos ou dos deficientes, esquecendo-se que as práticas excludentes contra os mais diversos grupos surdos foram uma constante nos processos educativos desde os tempos mais remotos. (NEVES, 2009, s/p)

Assim, embora haja importantes marcos positivos na história da educação dos surdos, a narrativa da própria comunidade surda e da sociedade em geral

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

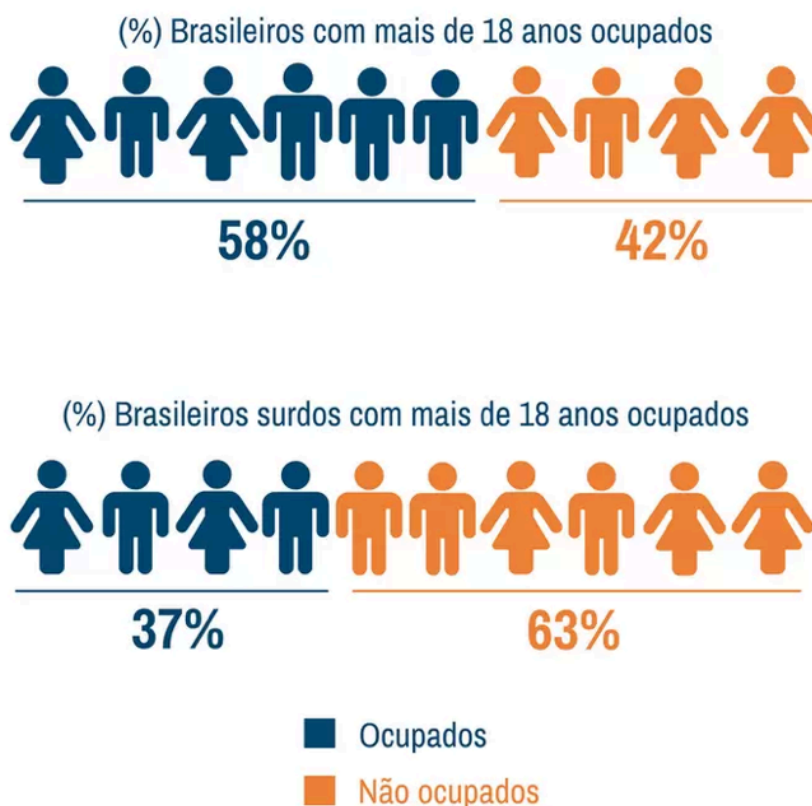
considera primordialmente as perdas nesse processo, pois há uma relação direta do atendimento pedagógico à pessoa com deficiência com uma demanda complementar voltada para aproximar essas pessoas da “normalidade” e afastar quaisquer características que tenham que evoquem as particularidades da deficiência. Isso gera um redirecionamento do objetivo primário da escola: a formação intelecto-social do cidadão. Logo, os resultados obtidos por uma formação fundamentalmente pedagógica serão diferentes daqueles obtidos por uma formação que também compreende aspectos clínico-terapêuticos. Por exemplo, para os surdos isso resulta em, pelo menos, dois conflitos: o baixo aproveitamento educacional e a alta taxa de desemprego e/ou empregabilidade baseada no operacional.

É evidente que o processo educacional está intrinsecamente relacionado com a formação da pessoa e sua colocação no mercado de trabalho. Esses dois processos - educar e formar profissionais - são primários na construção de uma sociedade justa e próspera. Não entraremos, aqui, no mérito de como anda o planejamento e execução dos processos pedagógicos da sociedade brasileira como um todo. Antes, vamos considerar como tal planejamento e execução se dão (ou não) na perspectiva educacional da comunidade surda – que acontece, na maioria das vezes, nos bancos das escolas inclusivas.

Nosso país tem cerca de 10 milhões de pessoas surdas e deficientes auditivas. Desse número, apenas 37% está inserido no mercado de trabalho. E uma das razões que levam a esse cenário de desocupação da comunidade surda é a escolarização ineficiente por falta de acessibilidade linguística. 32% das pessoas com alguma deficiência auditiva não têm nenhum grau de instrução – na população em geral, esse número é de apenas 8%. Da mesma

forma, entre os brasileiros surdos ou D.A (deficientes auditivos), só 7% conseguem concluir o ensino superior.

Brasileiros com deficiência auditiva estão **mais distantes do mercado de trabalho** que a população

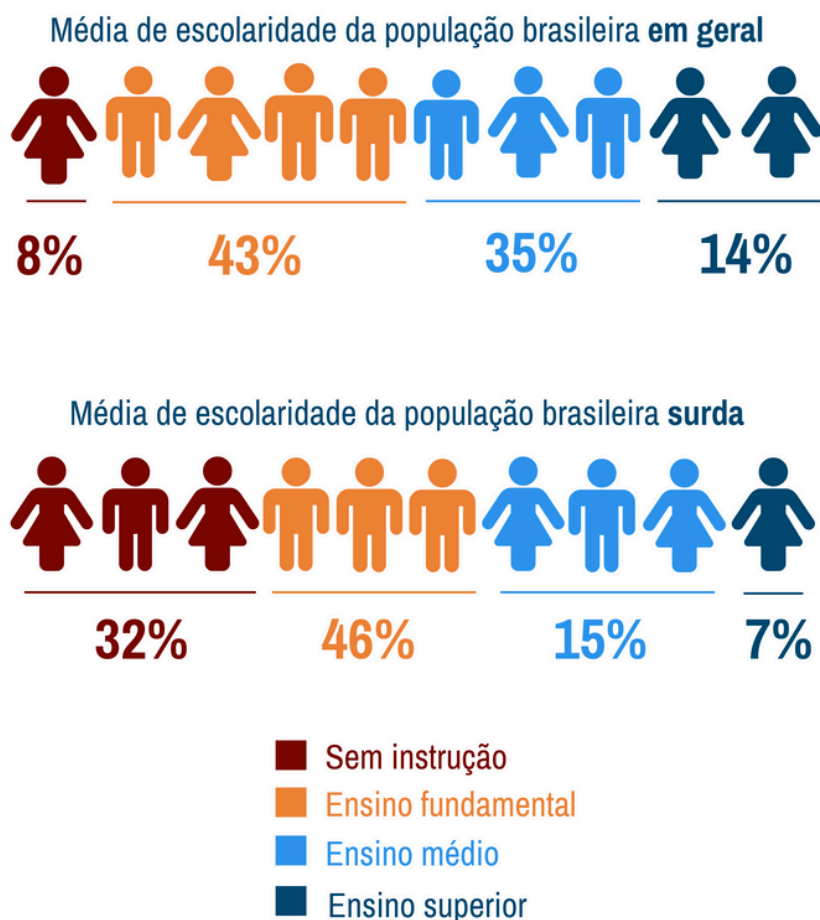


LOCOMOTI
PESQUISA & ESTRAT

Figura 1. Os surdos e o mercado de trabalho

Fonte: INSTITUTO LOCOMOTIVA, 2019, s/p.

Brasileiros com deficiência auditiva são **menos escolarizados** que a média da população



LOCOMOTI
PESQUISA & ESTRAT

Figura 2. Os surdos e a escolarização

Fonte: INSTITUTO LOCOMOTIVA, 2019, s/p.

Esse retrato manifesta a desigualdade entre cidadãos que deveriam gozar dos mesmos direitos. A luta da comunidade surda pelo acesso a bens imateriais

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

essenciais, como uma escolarização apropriada e efetiva que respeita sua condição de surdez e as especificidades consequentes dela, ainda permanece. A principal alternativa educacional pela qual os surdos têm se empenhado é a Educação Bilíngue. É importante dizer, todavia, que, mesmo sob a realidade mais absoluta da Educação Inclusiva para esse alunado, é possível promover mudanças que respeitem uma relação de ensino-aprendizagem baseada na experiência visual, e não auditiva.

Alcançar uma dinâmica pedagógica justa para os surdos e deficientes auditivos não beneficia exclusivamente esses indivíduos e suas famílias. Antes, refletirá positivamente em toda a sociedade. Quando alguém passa por um processo educacional de qualidade, são grandes as chances de aplicar as diferentes habilidades aprendidas na escola em sua vida prática cotidiana e de estar bem preparado para o mercado de trabalho. O contrário também é verdadeiro e, relacionado à comunidade surda, podemos comprovar isso em números. Por não terem a mesma oferta de direito à educação e trabalho que os ouvintes, a maioria das pessoas surdas e deficientes auditivas tem dificuldades de finalizar a educação básica e também de se inserir no mercado de trabalho.

Mas, podemos refletir sobre o impacto que causaria em nossa economia caso houvesse a promoção da possibilidade desses milhões de pessoas fora do mercado de trabalho serem ali inseridas. Podemos refletir no impacto que aumentar, de maneira significativa, o salário dos surdos que já estão trabalhando, por capacitá-los para estarem em empregos que não apenas os operacionais, poderia gerar na percepção social desse grupo minoritário. Podemos pensar no impacto de auxiliar milhões de surdos que sobrevivem


de verbas da previdência, como as aposentadorias, mas que possuem capacidade física e potencialidade para trabalhar, de alcançar essa vantagem que é o trabalho/a ocupação. Tudo isso geraria ainda maior poder de compra, faria circular a economia mais potencialmente e desafogaria a Previdência Social em muitos aspectos.

Percebemos, então, que atentar-se para a formação escolar desse grupo de pessoas não deve ser encarado apenas como um aspecto de cumprimento da educação especial, inclusiva ou bilíngue. Fazer isso afeta e (trans)forma a memória individual e a narrativa coletiva acerca do povo surdo.

2. A RELACIONALIDADE POLÍTICO-SOCIAL

A análise político-social que contempla a realidade da comunidade surda traz evidências de uma problematização de relações entre o indivíduo e seu meio de convívio.

Eagleton (2002) já postulou que “a cultura é um modo especificamente humano de estar no mundo”. Vygotsky menciona a ideia de que o homem percebe o mundo com *sentido*. Isso quer dizer que a relacionalidade humana, dentre outros aspectos, é culturalmente constituída.



É falando das relações com/no meio que Vygotsky destaca a perezhivanie, isto é, a experiência, sentimento, experiência emocional,

aquilo que se vai fazendo enquanto formação da personalidade, que se repete uma e outra vez, que implica o entretecimento do funcionamento mental e das emoções em modos socialmente constituídos de os indivíduos estarem no mundo. Experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. Há um aspecto compreensivo, apreciativo, valorativo nos sentidos da situação vivida. (SMOLKA, 2006, p.107)

Logo, o que se produz em relação ao outro afeta o indivíduo receptor da experiência social e a todos os nela envolvidos – até mesmo aquele que partilha a experiência. Isso “redimensiona e transforma a atividade humana, que vai possibilitando a produção de *sentidos*.” (SMOLKA, 2006, p.108)

Por sentido, compreendemos as distintas perspectivas sociais às quais os indivíduos estão submetidos, quais sejam:

sentido relacionado à sensibilidade orgânica, às sensações; sentido relacionado às emoções e aos sentimentos; sentido relacionado à direção e orientação das (inter)ações; sentido relacionado à razão, à significação. É na tessitura dessas dimensões que signos se produzem, sempre em “relação a” – outros e algo. Os sentidos emergem como resultado dessas relações. [...] a sensibilidade orgânica e as sensações vão se tornando significativas, na medida em que os corpos/sujeitos se afetam e produzem efeitos/afetos uns nos outros; as emoções vão se (trans)formando e os sentimentos vão sendo forjados, relacionados à possibilidade de significação (produção de signos) e constituição do funcionamento mental e do conhecimento pela linguagem (lógica, razão – logos); as direções e orientações das (inter)ações (de quem, para quem, para o que e como as ações se dirigem) significam,

relacionadas ao movimento, situação e posições dos sujeitos no espaço e no tempo (história). (SMOLKA, 2005) (SMOLKA, 2006, p.108)

Compreendemos, portanto, que a produção de sentidos é dependente das relações sociais em seus diversos horizontes. Como esses horizontes estão para a comunidade surda em geral? Iniciamos mencionando a *sensibilidade orgânica*. Como a autora nos lembra, o sentido resultante dessa sensação está relacionado aos corpos/sujeitos que se afetam produzindo efeitos/afetos uns nos outros. Essa é uma realidade que se dá, de certa forma, de modo natural nas relações interpessoais: inicial e primordialmente, no núcleo familiar, passando por outras relações externas importantes, como o núcleo escolar, o núcleo afetivo, o núcleo profissional, etc. E a ferramenta base para que essas relações alcancem significação é a comunicação. Por isso, podemos relacionar a sensibilidade orgânica com o sentido relacionado às *emoções* e *sentimentos* que se constituem pelo funcionamento mental e pelo conhecimento da linguagem. É por meio de uma comunicação efetiva que relações sociais iniciadas por um caráter de estranhamento pelo desconhecido podem se tornar afetivas – ressignificando, assim, o sentido original. Tão logo, se a comunicação entre os semelhantes não for satisfatória, não haverá relacionalidade entre eles; o estranhamento inicial nunca dará lugar à afetividade, pois essa última depende, necessariamente,

de relacionar a interação lógica e transvertê-la em emotiva por uma epifania de reconhecimento de pares.

Para a comunidade surda, essa (inter)ação não será, necessariamente, facilitada justamente pela barreira linguística entre as narrativas das pessoas surdas usuárias da Língua Brasileira de Sinais e das pessoas ouvintes, usuárias da Língua Portuguesa. No caso do núcleo primário de interação social, a família, ao se deparar com a realidade da surdez, esse ainda lida com uma quebra de expectativas que também dificulta a aproximação do significado à afetividade:

Quando o médico apresenta o diagnóstico da surdez, os pais ficam chocados, deprimem-se e culpam-se por terem gerado um filho dito “não normal” e ficam frustrados porque veem nele um sonho desfeito. Então, essas famílias alimentam esperanças de “cura” dessa deficiência, ficam ansiosas e questionam: será que o meu filho surdo um dia ouvirá? (STROBEL, 2008) (PERLIN e STROBEL, 2014, p.26)

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Tal panorama mantém os surdos socialmente apartados da construção narrativa de todos os núcleos coletivos, até mesmo o mais basilar deles - o familiar. Nesse caso, sendo a memória uma construção social, uma comunidade apartada de experiências sociais completas terá, necessariamente, produções cotidianas rasas e construção de identidade, práticas culturais, tradições e modos de vida restritos. A memória, tanto individual como coletiva, está cerceada.

Uma consequência da marginalização social é a perda de direitos básicos do indivíduo enquanto cidadão. Uma matéria no site do Senado Federal nos lembra:

Apesar da lei de 2002², os surdos ainda estão longe da plena inclusão na sociedade. [...] O grande obstáculo é a escassez de ouvintes que se comuniquem na língua de sinais. A Libras está restrita à comunidade surda. Isso pode transformar atividades corriqueiras num inferno. No ônibus, os surdos não conseguem saber do cobrador qual é a parada em que devem descer. Se o alto-falante do aeroporto anuncia troca de portão, eles correm o risco de perder o avião caso não estejam com os olhos

grudados nos telões de voos. No cinema, não podem ver filmes nacionais, pois só os estrangeiros são legendados. Na loja, o vendedor menos paciente e esclarecido pode confundir os gestos da língua de sinais com brincadeira ou deficiência mental e simplesmente virar as costas para os clientes surdos. Nos serviços de saúde, os surdos perdem a vez quando não estão atentos à enfermeira que grita o nome do próximo paciente. [...] As situações podem inclusive ser trágicas. ONGs dedicadas aos surdos dizem que não são raros os casos em que pacientes com problemas sérios de saúde saem de consultas com uma prescrição errada de remédio, porque o médico não entendeu quais eram os sintomas, e situações em que inocentes são mortos porque não ouviram a ordem de parar e o policial atirou por não perceber que eram surdos.

— Deficiente não é o surdo, mas a sociedade

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

que não sabe se comunicar com ele. Se o surdo encontrasse no dia a dia pessoas que soubessem a língua de sinais, ele não enfrentaria tantas barreiras e, por isso, nem perceberia a surdez como deficiência — afirma a coordenadora do Laboratório de Educação de Surdos e Libras, da Universidade de Brasília (UnB), Edeilce Buzar. (SENADO FEDERAL, on-line, s/d)

O resgate e garantia dos direitos da pessoa surda perpassam pelo acesso a informações e pelo conhecimento no estabelecimento de sua identidade e da percepção dos sentidos sociais. Para tanto, é fundamental que haja dois esforços coletivos: o primeiro está mais para os núcleos formadores do cidadão, tais como a família e a escola, e visa permitir ao surdo criar uma ligação com o povo surdo a partir da sua língua de conforto, a Língua Brasileira de Sinais. A segunda está mais para os núcleos administrativos da sociedade e envolve possibilitar acessibilidade em todos os meios sociais nos quais a pessoa surda transita. Entre eles podemos citar a matrícula em escolas que promovam o processo pedagógico da pessoa surda a partir da sua perspectiva visual e bilíngue; a presença de intérpretes de Libras para que seja possível ao surdo acesso a qualquer tipo de prestação de serviço; o

cumprimento da legislação sobre reservas de vagas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho; a inclusão da Libras nos cursos superiores para capacitação de profissionais, a fim de que atendam a pessoa surda com autonomia quando da execução de suas funções ocupacionais; a formação cidadã para que a sociedade conheça a cultura surda e a língua dos surdos, permitindo uma inclusão baseada em conhecimento bem fundamentado e não apenas em conclusões coletivas de uma memória com resquícios de ideias oralistas que desconsideram as características do povo surdo; etc.

Promover todas as dimensões de sentido transformam um indivíduo passivo e subjugado em cidadão participante ativo na sociedade a qual pertence. Ele se beneficia dos direitos a ele atribuídos e é cumpridor de todos os seus deveres, tendo em vista que conhece e reconhece tais direitos e deveres partilhados. Essa realidade confere o saber e, por consequência, o poder aos sujeitos e ao(s) grupo(s) que pertence(m). Esse é um meio altamente eficaz para superar conflitos sócio-políticos e oportunizar a relacionalidade entre, antes estranhos, agora pares.

3. A PERFORMANCE LINGUÍSTICA

Lemos em SMOLKA (2006, p.100):

Dou-me conta [...] como as palavras afetam e transformam a memória, como a memória,

concebida em sua dimensão psicológica, vai sendo marcada por signos, vai se constituindo e se organizando na/pela linguagem; como a memória se inscreve nas palavras, como as práticas se inscrevem no discurso, como aquilo que se tornou objeto da fala e da emoção humana persiste ou se esvai. (SMOLKA, 1995; 1997; 2000; 2004.)

Fica claro que sem os aspectos linguísticos que perpassam o indivíduo (signos, linguagem, palavras, discurso, fala, etc.) não é possível alcançar e desenvolver a narrativa ou lugares de memória, já que o ser humano não assim o é apenas por ser capaz de pensar, mas também por ser capaz de lembrar-se do que pensa. “No entanto, se o homem se caracteriza por ser capaz de recordar-se daquilo que pensa, ele deve isso à capacidade de linguagem.” (FREITAS, 2016, p.20)

Essa realidade pode ser conflituosa para a pessoa surda, e o é, em muitos casos. O motivo disso é uma consideração equivocada ou uma desconsideração das características linguísticas desse indivíduo. Passamos a explicar os motivos.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Desde o início dos anos 1900, a literatura registra pesquisadores, como Hughlings Jackson, que indicam o conceito de período crítico para aquisição da linguagem. Isso significa dizer que a aquisição da língua deve acontecer o mais cedo tanto quanto possível, pois, do contrário, há prejuízos, atrasos ou dificuldades. Essa aquisição, dentre outras coisas, acontece a partir do *input* linguístico – estímulos ou experiências externas que o indivíduo recebe do seu meio social e servirão como base para sua organização linguística mental até a aquisição da língua. Porém, como salientado, tal *input* será preponderantemente aproveitado antes da finalização do período crítico de aquisição da linguagem:

De todo modo, há autores, como Lebrun (1983), que levantam a hipótese de que órfãos e crianças abandonadas que receberam pouco estímulo antes da adolescência geralmente não conseguem suprir totalmente seu retardo linguístico. Apesar dos esforços dos pais adotivos, a aquisição da linguagem, por ter começado muito tarde, é prejudicada e limitada. Assim, o autor conclui: “Não há dúvidas de que a primeira infância constitui um período especialmente favorável para a

aquisição da linguagem. Se, durante esse período a criança não for estimulada, terá muitos problemas para se tornar hábil na utilização do futuro idioma. É provável, então, que haja uma época biológica para a aquisição das habilidades verbais. [...] Se esta época não for respeitada, o aprendizado torna-se difícil e fica uma lacuna, mesmo na ausência da lesão cerebral. Isto causará um tipo de afasia funcional, pois o adolescente não possui mais a facilidade da criança para iniciar-se na linguagem.” (Lebrun, 1983, p.93) (SANTANA, 2019, p.71)

Como lemos, o processo de desenvolvimento da capacidade inata da linguagem ganha forças com estímulos linguísticos recorrentes e funcionais no período biológico específico de desenvolvimento da linguagem. Desconsiderar ou retardar essa experiência traz perdas reais e irreversíveis aos usuários da língua que não foram submetidos a um *input* constante e coerente no tempo apropriado.

Trazendo essa realidade para a pessoa surda, a situação de falta de exposição a estímulos compatíveis à sua particularidade biológica é uma constante. Um dos principais motivos disso é que:

A criança surda que nasce em um meio ouvinte enfrenta, desde o nascimento, uma rede de construções identificatórias, prefiguradas pelas expectativas de seus pais, os quais, é natural, desejam que ela também seja ouvinte. Dessa forma, o processo de socialização da criança surda com pais ouvintes é, muitas vezes, conflitante desde o início. O conhecimento da surdez em uma criança supõe longos processos, tanto no estabelecimento do diagnóstico, como para que os pais elaborem sua frustração e comecem a aceitar a criança diferente do imaginado. São processos extremamente complexos e interferem no modo como os pais e especialistas vão construir uma determinada imagem social do que é a surdez e do que é a criança surda (Behares, 1993). Entre as

crianças surdas, 90% têm pais ouvintes, e a ausência de experiência com perda de audição faz com que esses pais enfrentem vários obstáculos em relação ao desenvolvimento dessa criança, sendo um deles a dificuldade de comunicação (Eleweke & Rodda, 2000). Os pais são fortemente influenciados pela informação recebida, especialmente no período que se segue ao diagnóstico da perda de audição. A forma como os pais percebem as funções do aparelho auditivo, a influência da atitude do profissional que os atendeu, bem como a qualidade do aconselhamento, influenciam a decisão dos pais em relação aos recursos comunicativos (Eleweke & Rodda, 2000). (SILVA et al., 2007, p.279)

Por ocasião do nascimento de uma criança surda ou por ocasião de um diagnóstico de surdez consequente de alguma doença ou acidente, como indicam as autoras do excerto, os pais têm uma quebra de expectativa que torna a socialização do filho conflitante por, pelo menos dois motivos: a falta

de comunicação plena e as dúvidas sobre os possíveis métodos comunicativos para a família. A priori, a primeira influência profissional a alcançar essas famílias está na área da saúde e reflete-se em demandas clínico-terapêuticas.³ Desse modo, a realidade que vemos repetir-se é que, nos primeiros anos de vida, as crianças surdas ficam ocupadas com tentativas de reabilitação, com práticas de oralização e de aproximação da cultura ouvinte e pouco estão expostas às experiências comunicativas na sua língua de conforto e totalmente acessível à sua percepção visual do mundo – a língua de sinais. A insistência em oferecer *input* linguístico exclusivo ou predominantemente em uma língua oral coloca essas crianças em uma situação como a considerada em Santana (2019): “que receberam pouco estímulo antes da adolescência”. Como também identificado pela autora, isso ocasionará um retardo linguístico dificilmente superado. Logo, as tentativas iniciais de promoção de comunicação acabam por fazer o contrário do que se espera, pois não se leva em conta o princípio básico do tempo crítico de aquisição da linguagem da pessoa.

Em circunstâncias como a descrita, acontece a apropriação do direito linguístico desse sujeito que fica submetido à ordem social do modelo de linguagem majoritário do seu país – uma língua de modalidade oral auditiva; trazendo-lhes prejuízos que podem alcançar esferas maiores do que apenas a linguística, chegando a conflitos cognitivos e identitários.

No primeiro caso, faz-se prudente recobrar a postulação vygotskiana que indica o pensamento e a linguagem como tendo raízes diferentes, ou seja, eles são independentes nas fases iniciais do desenvolvimento. Porém,

durante o desenvolvimento humano, a linguagem e o pensamento tornam-se interdependentes: é a linguagem que estrutura o pensamento e o pensamento torna-se a base da linguagem. Assim, se um indivíduo não é plenamente exposto a uma língua natural que será o instrumento de materialização da sua linguagem no período em que essas raízes ainda são distintas, a partir do momento em que eles se entrecruzam e tornam-se interdependentes, pode ser tarde demais. Aí sim, ao invés da pessoa surda ter apenas uma base comunicativa diferente, ele poderá se tornar deficiente em aspectos que só podem ser amplamente contemplados no chamado período crítico que corresponde à primeira infância. A falta (ou extrema limitação) de estímulos linguísticos nesse período da infância podem prejudicar permanentemente a aquisição da linguagem e o desenvolvimento de outras habilidades cognitivas relacionadas, por exemplo, a conceitos de abstração, comparação, relativização, conceitualização espacial e sensorial, construção discursiva, etc.

Por isso, concordamos que

as línguas humanas possibilitam o desenvolvimento de certos tipos de pensamento (abstração, generalização, etc.) que não seriam possíveis por meio de outras linguagens. Nesse sentido, a língua de sinais possibilita aos surdos o desenvolvimento de funções superiores

do pensamento. Podemos então compreender que, além das funções sociais e comunicativas, a língua de sinais também possui a função cognitiva, proporcionando ao surdo o desenvolvimento de sua cognição. (BERNARDINO et al., 2011, s/p)

Atingir as funções superiores do pensamento permitem, inclusive, a organização da memória do indivíduo e, posteriormente, seu compartilhamento com os pares no convívio social. Sem essa organização de memória individual embasada em um modelo de linguagem aproximado, a formação de identidade do sujeito surdo fica comprometida, pois tendo, na maioria das vezes, apenas ouvintes ao seu redor e uma comunicação ancorada em uma língua de difícil acesso e, ainda, cujo acesso precisa ser mediado, o sentimento de solidão social isola-o das percepções de vivências da ordem do que é mais básico e ordinário - tanto mais será difícil alcançar aproximação social de vivências superiores. Com uma identidade subjugada, desconhecida, imposta ou não definida, a pessoa surda não adquire as próprias memórias e, portanto, a comunidade como um todo pode ficar enfraquecida nesse sentido. Nesse aspecto, “é justamente o acervo de memórias do sujeito que o torna indivíduo. [...] Em termos cognitivos, memória é a denominação [dos] mecanismos de aquisição, formação, conservação e evocação de *informações*.” (FREITAS, 2016, p.22, grifo

nosso). Entretanto, como pode haver aquisição, formação, conservação e evocação de informações – que são principalmente retiradas da experiência de compartilhamentos sociais – se não há uma organização linguística bem fundamentada mentalmente ou se há apenas uma organização linguística baseada em uma língua adicional aprendida com ressalvas de modalidade? Essa pergunta nos leva a meditar em quão difícil, e em alguns casos até impossível, é a construção de conhecimento da pessoa surda submetida exclusivamente a uma língua oral.

Mostra-se, sem sombra de dúvidas, urgente que o direito linguístico da pessoa surda seja assegurado desde sua tenra infância.

Vários pesquisadores têm estudado em detalhes as diferenças entre crianças que aprenderam a língua de sinais na infância (FN) [...] e crianças que aprenderam a língua de sinais em idade mais avançada, após os 7 anos (FT). Grande parte das pesquisas (Newport, 1990; Mayberry e Eichen, 1991; Mayberry, 1992; Emmorey, 1993; Newport e Johnson, 1999; Singleton e Newport, 2004) concluiu que a performance declina com a idade de aquisição, já que, em geral, os sujeitos FT cometem mais

erros fonológicos [...], têm maior dificuldade para compreender mensagens em língua de sinais (inclusive na velocidade de reconhecimento lexical), são menos sensíveis a erros na concordância verbal espacial e menos eficientes e lentos na interpretação do processo linguístico. Em suma, aspectos da morfologia e da sintaxe mostram divergências substanciais entre FN e FT. (SANTANA, 2019, p.82)

Analisar resultados como os descritos por Santana corrobora a necessidade de considerar a surdez como diferença e respeitar a língua de sinais como a língua de conforto da pessoa surda e, então, como meio mais capaz de ocasionar o acesso ao conhecimento, à interação, à construção, ao reconhecimento, à partilha da memória e às narrativas pessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade surda brasileira teve, por séculos, sua história e memória analisadas, descritas e narradas pelos ouvintes que, mesmo minimamente, dela faziam parte. Isso resultou na divulgação e propagação de uma série de equívocos e em tomadas de decisões para as pessoas surdas que em nada as beneficiavam; antes, mantinha a opressão e submissão da maioria ouvinte,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

erroneamente considerada “superior” simplesmente por ouvir. Resultou também em um atraso na tomada de rédeas por parte dos surdos quando da apropriação de sua própria narrativa.

O intuito deste artigo foi levantar o debate acerca da necessidade de trazer o povo surdo, sua língua e sua cultura ao destaque e estabelecê-los como protagonistas de suas próprias memórias e decodificação dos sentidos, bem como de evidenciar como é inadmissível seu apagamento.

Como vimos, são muitos os fatores que se interpuseram, ao longo dos séculos, para que a pessoa surda continuasse sendo marginalizada e tendo suas particularidades desconsideradas. De considerados ineducáveis e, portanto, não detentores de qualquer direito civil; passando por uma história de tentativa de pedagogias baseadas na reabilitação, até o atual entendimento de considerar a surdez por uma perspectiva socioantropológica que a estabelece enquanto uma diferença cultural e linguística, foram incontáveis as atrocidades pelas quais o povo surdo passou. Essa realidade faz com que, mesmo hoje, ainda haja mudanças urgentes a serem feitas a fim de que os conflitos nas esferas pedagógica, social, política e linguística sejam minimizados e, por fim, extinguidos.

Não queremos que a memória e a narrativa do passado se perca, pois recontá-las é o que tornará possível não repeti-las; mas queremos que essa memória e narrativa sejam a maior motivação para que as pessoas surdas tenham, o quanto antes, seus direitos respeitados por todos os núcleos sociais que transitam e construam sua memória individual e coletiva sob uma visibilidade que oportuniza a igualdade, a inclusão e a integração. Para tanto,

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

as soluções apontadas perpassam pelo reconhecimento da cultura da pessoa surda; a oferta de um ensino-aprendizagem baseado na percepção visual desse indivíduo; a (re)organização legislativa relacionada às demandas de acessibilidade da pessoa surda, como a presença de intérpretes nos mais diversos ambientes de prestação de serviço e, principalmente, a constatação da Língua Brasileira de Sinais como sendo o meio pertinente e seguro da pessoa surda brasileira constituir sua organização mental e linguística.

Não queremos que as lembranças negativas ou infelizes acerca da história dos surdos sejam coincidentes com a representação desse povo. Antes, queremos que a memória subjetiva sempre aponte para o conhecimento, isto é, para a construção de um saber justo em uma sociedade próspera.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M.C.B.F. **A constituição de surdos em alunos no contexto escolar: conflitos, contradições e exclusões**. Uberlândia, MG. Tese (Doutor em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 175p, 2016.

BERNARDINO, E.; SILVA, G. M.; PASSOS, R. **A Libras como língua natural**. Texto elaborado para a disciplina “Fundamentos de Libras Online”, da Faculdade de Letras da UFMG. 2011. Disponível em: <<https://ufmgvirtual.grude.ufmg.br/mod/resource/view.php?id=378470>>. Acesso em: 11 nov. 2025.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2002.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

FREITAS, N.L. Memória e linguagem: uma abordagem sociocognitiva. **Revista de Letras**, v.18, n.23, Curitiba: UTFPR, 2016.

INSTITUTO LOCOMOTIVA. 2019. **TV Brasil**: Apenas 37% dos brasileiros com deficiência auditiva estão empregados. Disponível em: <<https://ilocomotiva.com.br/clipping/tv-brasil-apenas-37-dos-brasileiros-com-deficiencia-auditiva-estao-empregados/>>. Acesso em: 04 fev. 2025.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, n.19, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/>>. Acesso em: 04 fev. 2026.

LAGES, M.A.X. Surdismo versus Ouvintismo: práticas colonizadoras veladas pelos discursos. **Literatura e Cultura**: Ensaios críticos. Org: SOUZA, M.L.G.; BORGES, T.R.L. 1.ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2019.

MORIGI, V.J.; ROCHA, C.P.V.; SEMENSATTO, S. Memória, Representações sociais e Cultura Imaterial. **Morpheus Revista Eletrônica em Ciências Humanas**. UNIRIO: Rio de Janeiro, ano 09, n. 14, 2012.

NEVES, G.V. A memória como direito: contribuições da história da educação para o processo de inclusão de surdos. In: 17º Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp: Campinas. **Anais do 17º COLE**, 2009. Disponível em: <<https://alb.org.br/arquivo->

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

[morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE_2855.pdf](#)>.

Acesso em: 04 fev. 2026.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, n.2. Curitiba: UFPR, 2014.

SANTANA, A.P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Summus, 2019.

SENADO FEDERAL. **Baixo alcance da língua de sinais leva surdos ao isolamento**. Disponível em:

<<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/baixo-alcance-da-lingua-de-sinais-leva-surdos-ao-isolamento>>. Acesso em: 04 fev. 2026.

SILVA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C.; ZANOLLI, M.L. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.23, n.3, 2007.

SMOLKA, A.L.B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Revista Pro-Posições**, v.17, n.2, 2006.

TEIXEIRA, M.L.A. A escola como lugar de memória. In: Simpósio Nacional de História. Florianópolis. **Anais do Simpósio Nacional de História**. 2002. Disponível em:

<https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/39/1428380432_ARQUIVO_MariaLucia.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2026.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

¹ Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Magistério Superior na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: barbarasalviano@ufmg.br.

² Trata-se da Lei nº 10.436 que deu à Libras o status de meio legal de comunicação e expressão. Desde então, escolas, faculdades, repartições do governo e empresas concessionárias de serviços públicos estão obrigadas a providenciar intérpretes para atender aos surdos. (SENADO, *on-line*, s/p)

³ As demandas de cunho clínico e/ou terapêuticas (como tratamentos fonoarticulatórios e fonológicos, acompanhamento com otorrinolaringologista, sugestão de utilização de aparelhos auditivos ou implante coclear) não necessariamente prejudicam a socialização da pessoa surda. O que consideramos, ao atentar-nos às questões *linguísticas* que envolvem o indivíduo surdo, é a necessidade de que ele também esteja exposto a um *input* linguístico acessível - o que, normalmente, envolve a língua de sinais - o mais cedo possível, a fim de que sua aquisição de linguagem aconteça integralmente.