

SURDEZ E OUTROS COMPROMETIMENTOS? UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DIFERENÇA

Camila Machado de Lima¹

Resumo: Crianças surdas e com deficiência mental? Adolescentes surdos e autistas? Crianças surdas e com síndromes raras? Adolescentes surdos, cadeirantes e deficientes mentais? Como se comunicar? O que fazer? Essas foram minhas indagações quando comecei a trabalhar no Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF), no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 2013. Trago neste texto algumas provocações e acontecimentos que me fizeram (re)pensar a minha prática docente, tecendo com estes sujeitos uma experiência na diferença. Diferença não demarcada pelas “deficiências”, mas constitutiva da relação de alteridade, diferenças nossas de perceber, estar, viver e sentir o mundo.

Palavras-chave: Diferença; Surdez; Alteridade.

¿SORDERA Y OTRAS DISCAPACIDADES? UN RELATO DE EXPERIENCIA EN LA DIFERENCIA

Resumen: ¿Niños sordos y con discapacidad mental? ¿Adolescentes sordos y autistas? ¿Niños sordos con síndromes raros? ¿Adolescentes sordos, usuarios de sillas de ruedas y discapacitados mentales? ¿Cómo comunicar? ¿Qué hacer? Esas eran mis preguntas cuando empecé a trabajar en el Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF), en el Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), el 2013. Comparto en este texto algunos desafíos y acontecimientos que me hicieron (re)pensar mi práctica docente, tejiendo con estos sujetos una experiencia en la diferencia. La diferencia no demarcada por las "deficiencias", sino constitutiva de la relación de alteridad, las diferencias de nosotros mismos, de nuestros modos de ser, vivir y sentir el mundo.

Palabras-clave: Diferencia; Sordera; Alteridad.

Introdução

Este texto apresenta um relato de experiência a partir da vivência com adolescentes surdos e outros comprometimentos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no setor chamado Centro de Atendimento Alternativo Florescer (CAAF).

Lembro-me como se fosse ontem quando fui selecionada para trabalhar como professora substituta no INES, algo que eu desejava muito. Logo fui direcionada ao setor em que atuaria durante aquele ano letivo, o CAAF. Os profissionais me acolheram e me apresentaram o trabalho ali desenvolvido, as características do público atendido e suas

especificidades, bem como a sua história dentro do INES. Pode contar com estes profissionais para diálogo e auxílio durante todo o tempo em que trabalhei no setor.

De modo geral, o CAAF realiza atendimento educacional especializado alternativo e complementar à educação regular aos alunos surdos matriculados no INES, os quais apresentam necessidades específicas de ordens neurológica, cognitiva, sensorial e de comportamento social combinadas a outras deficiências – quadro conhecido como *deficiência múltipla*ⁱⁱ. No CAAF são desenvolvidos atendimentos psicopedagógicos conforme o programa de currículo funcional para cada aluno(a).

As crianças e jovens que compõem o alunado do CAAF apresentam características que variam muito de acordo com: a) fatores que levaram a condição dos mesmos; b) manifestações e consequências da combinação das deficiências; c) ambiente familiar, social e cultural; d) recursos do atendimento clínico, escolar; d) outros serviços que estes indivíduos e suas famílias necessitam. A combinação desses fatores influencia o desenvolvimento das crianças, a forma como elas interagem com os diferentes ambientes e o modo como aprendem, sobretudo no que se refere à comunicação. Essa diversidade impede que seja traçado um perfil único desses sujeitos em função das necessidades individuais tão distintas, tanto quanto de suas potencialidades e habilidades (CENTRO DE ATENDIMENTO ALTERNATIVO FLORESCER – CAAF. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/index.php/educacao-basica/centro-de-atendimento-alternativo-florescer/centro-de-atendimento-alternativo-florescer-caaf>>. Acesso em: 03 abr. 2015).

O CAAF conta com uma equipe multidisciplinar a fim de proporcionar o atendimento específico e particular a cada criança, adolescente e jovem.

Trago aqui algumas memórias dos meus encontros com estes sujeitos, narrativas que registrei em meu caderno e que agora se tornam potentes na escrita como exercício de reflexões outras. Cada acontecimento busca um diálogo com a importância e urgência do reconhecimento e afirmação do *outro como legítimo outro* (MATURANA, 2002).

Quem são estes outros?

O outro não é o ser em questão nem o ser em questão da pergunta sobre o outro. O outro é aquele que (nos) coloca, que nos entrega, que nos oferece a primeira pergunta.

(Carlos Skliar, 2012)

Nos primeiros contatos e vivência no CAAF, eu ainda não conhecia as crianças, uma vez que os atendimentos ainda não tinham iniciado. Contudo, eu estava assustada e pensei algumas vezes em desistir por não ter experiência, no sentido de prática e tempo cronológico de serviço, com esse atendimento. Na verdade, eu não sabia como fazer.

Entretanto, no movimento de pensar, estudar e pesquisar a minha própria prática, retomei Larrosa (2002, p. 24), que nos apresenta:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

E eu me expus e me dispus a suspender minhas opiniões prévias, suspendi a pesquisa do que era cada síndrome ou deficiência por mim desconhecida. Foi esta postura que me provocava conhecer estes sujeitos, estar com eles, me relacionar com seus modos de compreender o mundo. Recusei-me a querer entender antecipadamente o que era e como são as pessoas que apresentam Malformação de Dandy Walker, Leucodistrofia, epilepsia cortical, encefalopatias crônicas, autismo, entre outros laudos e diagnósticos. Eu não queria colocar as informações médicas à frente do que são estes sujeitos, pois *o problema da representação não está delimitado por uma questão de denominação/descrição da alteridade. Há sobretudo uma regulação e um controle do olhar que define quem são e como são os outros* (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 122).

A cada atendimentoⁱⁱⁱ com estas crianças e adolescentes, minha certezas e incertezas eram postas à prova. Eles me mostravam possibilidades outras de viver, sentir, experienciar e interagir com o mundo. E no encontro com estes outros, fui cada vez mais ficando perturbada, pois eles me lembravam minhas próprias limitações, conforme Ferre (2011, p. 198) nos fala: *nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes.*

Portanto, não quero tratar essa complexidade de modo romântico ou superficial como o discurso difundido do *estar juntos*, que tem forte presença na Educação Especial. A convivência pressupõe estranhamento, perturbação, conflitos, alteridade e, possivelmente, não saímos desta relação de modo igual a quando entramos.

Recorro às perguntas de Ferre (2011, p. 204) para trazer alguns acontecimentos: *Quem sou eu? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença?*

Narrativas, leituras, gestos e conversas

As narrativas que apresento foram registradas por mim, no meu caderno, ao longo do ano de 2013. Por que escrevi? Senti a necessidade de anotar o que eu indagava, o que eu não sabia, minhas questões, dúvidas, coisas boas e ruins, entre tantos acontecimentos que me passaram. Estes registros ficaram guardados à espera de leituras outras e partilha.

Gritos, comunicação precária, arredia ao toque, movimentos corporais sem controle, medicamentos, saliva abundante, desconcentração, estas são imagens dos primeiros contatos com os alunos. Eu não entendia, eu não conseguia ver além disso. Tive pena, compaixão e dúvidas sobre o que aquelas crianças e adolescentes faziam ali. Eu só percebia comprometimentos, dificuldades, impossibilidades. Naquele momento, a diferença havia se tornado sujeito e quando isso ocorre *existe ali uma acusação falsa, e sem testemunho, de desvio, de anormalidade, do incompleto, castigada de discursos autorizados, renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos* (SKLIAR, 2014, p. 156).

Mesmo me arriscando e me abrindo ao desafio, isso não aconteceu rapidamente. Mesmo disposta a compreender estes sujeitos, ainda me habitava posturas e pensamentos que só eram capazes de perceber o que já está dado, a anormalidade presente no discurso das deficiências. Por isso, foi preciso esperar, olhar devagar, voltar a pensar, dar-me tempo e espaço, escutar (LARROSA, 2012).

Como Paulo Freire (1996, p. 119) nos ensina, *escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro*. E, então, as minhas perguntas passaram a ser outras: Como

conversar com estes sujeitos? Por que tudo isso me soa estranho? O que eu posso aprender com eles? Por que eu só vejo dificuldades?

Apontamentos de Carolina: pistas para uma conversa

Carolina^{iv} não usava Língua Brasileira de Sinais (Libras^v). Seus gestos não eram de fácil compreensão. Ela apenas apontava para as coisas e seus gritos, sempre muito altos, aconteciam quando eu menos esperava. Eu tentava perceber o que seus apontamentos queriam dizer, o que o movimento com a cabeça sinalizava, o que os sons que balbuciava me diziam. Talvez seus gestos não quisessem dizer nada às vezes, mas meu anseio em entendê-la era grande e eu estava sempre tentando interpretar todas as suas manifestações. Aos poucos, fui percebendo que seus gestos iriam me dizer algo quando eles me tocassem, me provocassem interrupção.

Ela tinha 17 anos, sempre chegava ao CAAF com o rosto triste, uniforme amassado, cabelo despenteado. Ela era uma menina que gritava muito repentinamente e se debatia na cadeira de rodas. Aqueles gritos pareciam pedir socorro e eu ficava me perguntando como acalmá-la e o que poderíamos fazer juntas para ela ficar bem. Um dia levei Carolina ao espelho, pentei seu cabelo, coloquei meus brincos nela e lhe passei um batom. Carolina abriu um sorriso encantador e ficava apontando para sua orelha, para sua boca e para o seu cabelo. Essa foi a nossa comunicação, nossa linguagem, nosso encontro, nossa conversa.

Sim, nossa conversa! Compreendo, ajudada por Larrosa (2003, p. 212), que *uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra*. E ao entrar nela, não sabemos aonde se pode chegar, pois ela é imprevisível. E assim aconteceu comigo e com Carolina. Nossas diferenças ali permaneceram, eu não sabia previamente o que da nossa conversa, do nosso modo de fazê-la, emergiria. Além disso, *a voz é corpo*, ela não tem a ver somente *com a boca ou com a orelha, mas também com todo o sujeito* (LARROSA, 2012, p. 8).

Quando não há explicação...

Luana, 12 anos, primeiro ano dela no CAAF. Seu atendimento era individual, apenas eu e ela. Com o passar dos meses, decidi com a equipe do setor integrar Luana com outros

adolescentes para interagir, brincar, conversar. No primeiro dia, Amanda, 16 anos, que já fazia parte do CAAF desde pequena, estava na sala quando Luana chegou. Prontamente eu queria explicar para Amanda quem era Luana e porque ela estava lá com a gente. Entretanto, Amanda não me deu tempo para isso; ela se levantou, deu beijos e abraços em Luana e a chamou pela mão para conhecer o espaço do setor. Luana sorria o tempo todo e foi acompanhando o passeio com Amanda.

Neste dia eu percebi o quanto o *mestre explicador* habita em mim. Segundo Rancière (2011, p. 23), *explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só*. Por pouco, eu não impedi uma conversa, um acolhimento das diferenças, um acontecimento.

Amanda apresentava um jeito particular de se comunicar... O que antes para mim era precariedade, se tornou singularidade. Ela compreendia o que as pessoas falavam em língua de sinais, mas seu modo de falar com as pessoas era outro e havia comunicação. *Porque um desconhecido traz uma voz nova, uma irrupção que pode mudar o pulso da terra, um gesto nos faz rever o já conhecido, a palavra antes ignorada* (SKLIAR, 2014, p. 150).

As mãos que se mexem...

Alex, 11 anos, primeiro ano no CAAF depois de alguns anos afastado. Ele era um menino que sempre chegava sorrindo e acenando para todo mundo. Para se comunicar, costumava fazer logo o que desejava. Se queria água, já levanta e bebia; se queria brincar no pátio, levanta e abria a porta para sair; se queria desenhar, pegava papel e lápis. Alex ia direto ao ponto. Eu me comunicava em Libras com ele, mas o mesmo desviava o olhar só de ver minhas mãos se mexendo. Para mim, parecia que Alex não sabia porque eu estava usando as mãos, até que um dia ele virou para mim e começou a mexer as suas mãos intensamente, fazendo expressões faciais e me olhando nos olhos. Eu fiquei ali parada... não entendi nenhum sinal, mas eu o aplaudi com a saudação em língua de sinais.

Recordando este acontecimento, não me vem uma preocupação por não ter compreendido os sinais que Alex fez, todavia o que senti ao vê-lo movimentando as mãos na tentativa de criar uma conversa. Não sei se ele estava brigando comigo, pedindo algo ou brincando. Só sei que Alex falava muito, se expressava de modo intenso e usou as mãos para

isso. Deste dia em diante, eu não pensava mais que Alex ignorava quando eu falava em Libras com ele, pois a seu modo compreendia os usos possíveis das mãos.

Lendo Skliar, encontrei uma passagem que, para mim, parece dialogar com este acontecimento: *As relações de diferença [...] trata-se de uma necessidade de conversar, de usar as palavras para poder estar e, talvez, fazer coisas juntos* (2014, p. 157).

Considerações finais

Apreendi com cada sujeito que o saber científico e técnico acerca das deficiências, na tentativa de classificá-lo e atribuir uma identidade, reduz a relação entre nós a um mero processo de normalização. Muito me inquietou o fato de os alunos serem comumente chamados de *surdos com outros comprometimentos*, uma vez que, assim, tanto a surdez quanto as demais diferenças são tratadas, de antemão, como comprometimentos, o que também demarca limitações previamente estabelecidas. E foram as premissas acerca das “deficiências” que precisei abandonar.

Eu não sabia como fazer e o que fazer com estas crianças e adolescentes, e descobri que eles fizeram muitas coisas em mim. Descobri por que eles são diferentes? Não, porque a diferença não é um sujeito, mas uma relação. Relação na qual eu precisei suspender a pressa e a ansiedade para *sentir mais devagar, demorar-me nos detalhes, aprender a lentidão* (LARROSA, 2002) e fazer descobertas. Fiquei oito meses no CAAF e a intensidade dos gestos, sinais e olhares de cada sujeito se tornou potência para perguntas outras e para minha formação docente.

Estranhei aquelas crianças e seus modos de ser. Talvez elas também tenham estranhado a mim e o meu modo de ser. Quando decidi por me abrir ao novo, achava que conseguiria ver além das “deficiências”, mas não foi simples assim. Elas eram mais fortes e eu não conseguia e não sabia como perceber que era latente. Acredito que a abertura à experiência é um exercício cotidiano e não uma prontidão.

Os relatos que apresentei me ajudaram a tecer, no processo da escrita, reflexões diferentes das que eu tive quando atuava no CAAF. Agora eu os deixo para que cada palavra aqui trazida possa seguir seu rumo e, talvez, provocar novas inquietações, novas conversas, novos saberes, novas possibilidades de pensar a educação.

REFERÊNCIAS

CENTRO DE ATENDIMENTO ALTERNATIVO FLORESCER – CAAF. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/index.php/educacao-basica/centro-de-atendimento-alternativo-florescer/centro-de-atendimento-alternativo-florescer-caaf>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.) **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

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

SKLIAR, C. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

ⁱ Professora de Educação Infantil no Colégio Pedro II. Doutoranda em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu-UNIRIO). Integrante do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) e da Rede de Formação Docente: Narrativas e Experiências (Rede Formad).

ⁱⁱ Deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências (Decreto nº 5.296/2004, art. 5º, parágrafo 1º, inciso I, alínea e).

ⁱⁱⁱ Uso a nomenclatura atendimento, pois assim é chamado o trabalho desenvolvido no CAAF. Apesar de “atendimento” conotar algo clínico, ele também é pedagógico.

^{iv} Como não estou trabalhando mais no CAAF, não foi possível solicitar autorização dos responsáveis pelas crianças e adolescentes para uso de seus nomes. Sendo assim, utilizo neste trabalho nomes fictícios respeitando a identidade destes sujeitos.

^v Língua oficial da comunidade surda brasileira. Ela foi reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.