



## **A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A PRÁTICA DO OUVINTISMO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS**

Autor Wilma Pastor de Andrade Sousa

*Universidade Federal de Pernambuco wilmapastor@gmail.com*

Coautor Lindilene Maria de Oliveira

*Universidade Federal de Pernambuco raylindi@yahoo.com.br*

### **Resumo**

A educação de pessoas surdas registra um longo tempo de opressão sofrida por causa da imposição do oralismo por parte dos ouvintes, demorando, assim, para que esses sujeitos tivessem direito ao respeito a sua diferença linguística e a sua identidade. Com isso, Este artigo tem como objetivo principal fazer um paralelo entre a pedagogia do oprimido, criticada por Paulo Freire e a prática do ouvintismo na história da educação de pessoas surdas, criticada por Carlos Skliar. Participaram deste estudo dois sujeitos surdos usuários da língua de sinais. A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada em Libras, a qual foi filmada e traduzida pelas pesquisadoras para a Língua Portuguesa escrita e posterior análise. Os dados revelaram que os participantes sofreram verdadeira opressão durante o processo escolar quando vivenciaram a abordagem oralista, uma vez que a comunicação entre estudante surdo e professor ouvinte era truncada, prejudicando não só a interação, mas todo o processo de aprendizagem. Outro aspecto a ser destacado era o fato de alguns professores duvidarem da capacidade de aprendizagem dos estudantes surdos, como se a surdez, e não a falta de acesso a uma língua, limitasse esses sujeitos de aprender.

**Palavras-chave:** Pedagogia, Oprimido, Ouvintismo, Educação de Surdos.

### **Introdução**

A história de educação das pessoas surdas tem sido ao longo do tempo marcada por um lado pelos movimentos de lutas e tensões da comunidade surda e, por outro, pelos governantes e educadores ouvintes que decidem qual o melhor caminho para educar esses sujeitos. Na nossa compreensão, a marca principal é a forma equivocada de como a surdez e o indivíduo surdo são concebidos, já que isso é fator determinante para as decisões das abordagens educacionais a serem seguidas.

Embora estejamos vivendo um novo século em que muitas conquistas já foram alcançadas, ainda percebemos com clareza que o atraso na educação das pessoas surdas é uma sequela gritante em função do longo período em que a comunidade surda foi desrespeitada no seu direito de usar a língua de sinais. Vale ressaltar que essa língua é a única que possibilita a esses sujeitos aquisição e desenvolvimento no mesmo período, se comparado a uma criança ouvinte. Esse fato se dá por se



tratar de uma língua espaço-visual, portanto acessível a esses sujeitos que não têm acesso de forma natural a uma língua de oral auditiva, a exemplo da nossa Língua Portuguesa.

Nessa direção, este artigo tem como objetivo central fazer um paralelo entre a pedagogia do oprimido, criticada por Paulo Freire e a prática do ouvintismo na história da educação de pessoas surdas, criticada por Carlos Skliar. De acordo com Skliar (2001) o termo “oprimido” significa um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o sujeito surdo está obrigado a olhar-se, e nesse narrar-se como se fosse ouvinte. O ouvintismo não respeita o indivíduo surdo na sua diferença linguística.

É importante esclarecer que Skliar (2001) considera a natureza dos poderes e dos saberes do ouvintismo, partindo de um fenômeno pouco explorado, ou seja, dos mecanismos de colonização do ouvintismo sobre o planejamento do currículo na educação de pessoas surdas. A educação desses sujeitos registra um longo tempo de opressão sofrida por causa do ouvintismo, demorando, assim, para quebrar a barreira, para ter direito a sua diferença, a sua comunicação e a sua identidade. Os indivíduos surdos eram proibidos de falar a língua de sinais, eles tinham que obedecer tudo o que ouvinte mandasse. Com isso, as pessoas surdas não podiam escolher a forma como queriam ser educadas, elas eram obrigadas a oralizar e, se não conseguissem aprender a oralização, eram consideradas como pessoas doentes ou deficientes intelectuais.

Antes, os surdos temiam a liberdade, atualmente, eles já não a temem mais. Eles lutaram pela identidade e pela cultura surda, conseguiram essa conquista por meio do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua, a partir da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, língua essa já reconhecida e usada pela comunidade surda brasileira, bem como pelo Decreto 5.626 de 20 de dezembro de 2005.

Nesse sentido, a opressão dos sujeitos surdos diminuiu, porque eles lutaram pela sua cultura, a sua identidade e o direito ao acesso à educação. Hoje eles têm uma visão transformada em sua educação, já que antes esse acesso era deficitário por causa do ouvintismo que os obrigavam a oralizar e estudar com base na abordagem do Oralismo. Hoje eles têm nova construção em seus novos saberes, têm direito a uma educação pautada nos princípios da autonomia porque está se desenvolvendo na língua de sinais. Além disso, eles têm conseguido ingressar em cursos universitários, como, por exemplo, Letras Libras; têm direito a acessibilidade comunicacional por meio do tradutor e intérprete de Libras e escola com professor bilíngue. Essa é uma transformação extremamente positiva na educação dos sujeitos surdos. Nessa perspectiva, os termos: luta, direitos a igualdade, ajuda aos indivíduos surdos a se tornarem cidadãos.



A educação de pessoas surdas teve início na época do Império com a chegada do professor surdo francês Ernest Huet, trazido em 1855 pelo imperador D. Pedro II, para trabalhar na educação de duas crianças surdas. Em 26 de setembro de 1857 é fundado o Instituto Imperial Nacional de Surdos-Mudos. Hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Inicialmente o INES adotou a língua de sinais, entretanto com o Congresso de Milão em 1880, no qual educadores de diversas partes do mundo discutiram e votaram por uma abordagem educacional para as pessoas surdas, sendo vitoriosa a abordagem oralista, houve a proibição do uso de língua de sinais, com isso, o INES seguiu a tendência mundial rumo à oralização de surdos.

O objetivo central da proposta oralista era a integração do surdo na comunidade de ouvintes, para isso seus defensores usavam diversas metodologias e não aceitavam o uso de sinais ou gestos. Diante disso, termina uma época de convivência na educação dos surdos entre a linguagem falada e a de sinais e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era muito frequente. O professor surdo tinha um papel crucial na escola, ele intervinha na educação, de modo a tanto ensinar como transmitir a cultura surda, mas após o congresso ele foi demitido e, portanto, excluído das escolas.

A partir do Congresso de Milão, a abordagem do oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas no mundo todo. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século, período correspondente ao atraso educacional e opressão vivida pela comunidade surda. Segundo Fernandes (1989), muitos estudos apontam para 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.

É importante ressaltar que mesmo com a proibição da língua de sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais. Segundo Strobel (2008), os locais privilegiados eram os alojamentos, refeitórios e pátios.

Com o passar do tempo houve um descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso no final do anos 60 e início dos anos 70 foi a chamada comunicação total. O objetivo dessa abordagem era fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e seus pares, a fim de que



pudesse construir seu mundo interno. Essa abordagem permitia toda e qualquer forma de comunicação. De acordo com Quadros (1997), os sinais eram usados como estratégia para o ensino da língua oral, tornando-se um sistema artificial que passou a ser chamado de português sinalizado.

A comunicação total favoreceu sem dúvida o contato das pessoas surdas com a língua de sinais, e esse contato serviu de transição do oralismo para o bilinguismo. Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue. Essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, eles podem desenvolver plenamente uma língua visuo-gestual.

Portanto, segundo Quadros (1997), a abordagem bilíngue surge opondo-se a duas fases que configuram tentativas de educação dos surdos. A primeira, da abordagem oralista, que se fundamenta na recuperação da pessoa surda, tendo como objetivo integrar a criança surda na comunidade de ouvintes. A segunda, a abordagem da comunicação total, que se baseia no respeito pela diferença, objetivando a comunicação do surdo com o ouvinte e do surdo com outro surdo.

Embora o Decreto no. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabeleça que os alunos surdos sejam submetidos a uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais–Libras deve ser considerada a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, a segunda (L2). De acordo com Skliar (2001), não existe um modelo de educação bilíngue universal. O que existe são diferentes escolas bilíngues, distintos processos e mecanismos de bilinguismo, cujas raízes dependem e se relacionam com processos históricos, sociais, linguísticos e políticos diferentes para cada país. Logo, não existe uma proposta de educação bilíngue universal.

Para Quadros (1997) e Skliar (2001), apesar de o bilinguismo ter como proposta o ensino de duas línguas no contexto escolar, pensar em uma educação bilíngue para surdos é ir além de duas línguas circulando no mesmo espaço, exige, portanto, mudanças filosóficas de postura política, cultural, social e educacional.

A escola é o lugar onde a pessoa pode adquirir os conhecimentos de mundo ao mesmo tempo em que favorece a identificação com seu grupo cultural, principalmente se ela não tem essa mesma possibilidade no ambiente familiar, como é o caso das crianças surdas devido à maioria delas serem filhas de pais ouvintes. Assim, a educação bilíngue para o surdo representa questões políticas, sociais e culturais. Infelizmente falta ainda a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos.



Em geral é a partir da aquisição de uma língua que a criança passa a construir a subjetividade, já que ela terá recursos para a inserção no processo dialógico de sua comunidade, seja na troca de ideias seja na troca de sentimentos, compreendendo e adquirindo novas concepções de mundo na relação com o outro. No caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, esse processo fica prejudicado, uma vez que a interação mãe-criança não acontece naturalmente por meio de uma língua comum a ambos.

Nesse sentido, as experiências exitosas mostram a necessidade de atuação direta dos adultos surdos usuários da língua de sinais os surdos que não têm acesso à língua de sinais, não apenas para que eles aprendam, mas também para que contribuam com a formação da identidade de pessoa surda desses sujeitos.

Atualmente estamos vivendo um período de implantação da proposta bilíngue no sistema público educacional brasileiro, com isso está havendo em todo o país um movimento em prol da organização das escolas no sentido de capacitar professores e funcionários para receber os alunos surdos. Outro ponto importante foi a criação dos centros de apoio ao surdo - CAS, onde são oferecidos curso de Libras para professores, pais e povo em geral, e cursos de intérpretes. Felizmente estamos escrevendo hoje uma nova página na história de educação das pessoas surdas e dessa vez com a participação efetiva desses sujeitos.

## **Metodologia**

Participaram desta pesquisa (02) dois sujeitos adultos surdos, usuários da Libras. A escolha desses sujeitos se deu em função de ambos terem vivenciado a experiência de estudar em escolas que adotavam a abordagem Oralista, para que pudéssemos ter elementos para refletir sobre a pedagogia do oprimido e o ouvintismo.

A coleta de dados foi feita por meio de entrevista semiestruturada em Libras, a qual foi filmada e traduzida pelas pesquisadoras para a Língua Portuguesa escrita e posterior análise. Cada entrevista foi realizada individualmente, por uma das pesquisadoras que é surda usuária da Libras.

As entrevistas duraram em média (01) hora, tendo ambas ocorridas no local de trabalho das pesquisadoras.

Como base metodológica para a análise dos dados tomamos a perspectiva de análise de conteúdo, compreendida por Chizzotti (1998, p. 98) como método que objetiva “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações



explícitas ou ocultas”. Para tanto, ao analisarmos os dados coletados, exploramos o material, tratamos os resultados obtidos pelas entrevistas e interpretamos esses dados.

## **Resultados e discussões**

Como já foi dito, o principal objetivo deste trabalho é fazer um paralelo entre a pedagogia do oprimido e a prática do ouvintismo na história da educação de pessoas surdas. Para tanto, organizamos a análise dos dados colhidos em dois (02) blocos temáticos.

No primeiro, buscamos analisar as experiências dos dois (02) sujeitos em relação ao percurso escolar. No segundo bloco, discutimos a relação entre a pedagogia do oprimido e o ouvintismo.

Antes de apresentarmos os dois (02) blocos temáticos, dispomos os perfis dos dois (02) sujeitos entrevistados, contendo algumas informações necessárias à compreensão de suas histórias pessoais. Os voluntários participantes deste estudo são professores de Libras. Para garantirmos o anonimato dos participantes chamaremos de S1 e S2 respectivamente.

### **Perfil dos sujeitos**

S1 é uma jovem solteira, graduada em Letras/Libras e mestre em Ciências da Linguagem. Trabalha em uma Instituição de Ensino Superior (IES), como professora de Libras e coordena um setor destinado ao atendimento educacional especializado. Filha de pais ouvintes, nasceu surda, adquiriu a Libras aos catorze (14) anos de idade, no convívio com alunos surdos de uma escola que frequentava para ter aulas de reforço. Iniciou a aprendizagem da LP na modalidade escrita na Educação Infantil, por meio de contato e observação com produções escritas. Durante o seu percurso escolar estudou em três (03) diferentes escolas, em salas regulares. Nessas instituições, a acessibilidade comunicacional acontecia apenas por meio do recurso da oralidade.

S2 é casado, graduada em Letras/Libras e Especialista em Libras. Trabalha em uma Instituição de Ensino Superior (IES), como professor de Libras. Filho de pais ouvintes, nasceu surdo, em uma cidade do interior de Pernambuco. Começou a estudar com 12 anos de idade. Veio para o Recife porque lá não tinha escola. Estudou em uma escola para surdos. Lá o ensino era por meio da língua de sinais até o 8º. Ano, que corresponde hoje ao 9º. Ano. A partir do Ensino Médio estudou em outra escola inclusiva.

### **Experiência em relação ao percurso escolar.**

(S1) “Na educação infantil foi a abordagem oralista, depois no ensino fundamental I e II e ensino médio foi a abordagem da comunicação total, após conquistarmos a Lei de Libras Nº



10.436/2002, a partir do ensino superior foi a abordagem bilíngue. Na minha infância fui obrigada a falar e tanto o professor como o fonoaudiólogo me cobravam a fala oral corretamente. Continuei me esforçando nos estudos e minha família sempre me apoiava. Os professores que sabiam lidar com a pessoa surda me ajudaram muito nas minhas atividades”.

(S2) “Até a 8ª. Série eu estudei em uma escola para surdos, depois que acabei foi difícil. Eu fui para uma escola da rede estadual. Lá não tinha intérprete de Libras e a Lei de Libras ainda não existia naquela época. A comunicação era truncada, do 1º. ao 3º. ano eu perdi muito e me prejudiquei, fiquei atrasado por sete anos. Depois eu fui transferido para outra escola da rede municipal, onde fiz o curso de Contabilidade. A professora itinerante me dava apoio, não tinha intérprete. Lá tinha um grupo de cinco surdos. Na escola da rede estadual eu não entendia, mas na escola da rede municipal o relacionamento era bom porque era em língua de sinais. Quando o profissional terminava eu ia para a aula com o professor itinerante, parecia aula de reforço. Quando eu acabei o curso de Contabilidade. Mudei para outra escola da rede municipal para fazer o curso de Magistério, tinha uns três surdos. Também não tinha intérprete lá, era o professor itinerante que me ajudava. Lembra? Comparando o curso de Contabilidade com o de Magistério, o de Magistério tinha mais barreiras do que o de Contabilidade! A minha experiência não foi fácil! Depois eu procurei uma faculdade, primeiro o curso de Pedagogia em uma IES (Instituição de Ensino Superior) particular. Eu fiz a prova de vestibular e passei, mas o curso de Pedagogia era na L2 e ainda não tinha intérprete de Libras. cinco meses depois conseguimos um intérprete. Depois eu tranquei e voltei a estudar o curso de Letras Libras na Bahia. Lá eu gostava, tinha intérprete que lia e traduzia o texto. Depois eu fiz Especialização em uma IES particular. Na turma tinha 13 surdos que se formaram. Agora estou esperando para fazer o Mestrado e o Doutorado, mas é difícil vou torcer para conseguir”.

Constatamos no depoimento do S1 que a oralização era imposta quando diz: “*Na minha infância fui obrigada a falar*”. Esse dado corrobora com Skliar (2001) quando se refere ao ouvintista. Em relação ao depoimento do S2, observamos algo que é recorrente da experiência dos sujeitos surdo e tão bem ressaltado por Quadros (1997) que é o atraso no percurso escolar, isso é evidenciado que ele diz: “*...perdi muito e me prejudiquei, fiquei atrasado por sete anos.*”

Outro destaque que damos a fala do S1 é em relação ao apoio da família, já que não é muito comum esse apoio e acompanhamento na vida escolar, apesar de ser crucial na vida de qualquer sujeito. Já na fala do S2 o tempo todo ele se refere ao apoio recebido pelo professor itinerante e a falta de intérpretes nas escolas por onde estudou.



### **A relação entre a pedagogia do oprimido e o ouvintismo.**

(S1) “Na época que os professores davam aula, os alunos eram obrigados a aprender o assunto e proibido dar sua opinião e refletir. Freire (2008) chama isso de pedagogia do oprimido, precisa por um fim a essa opressão, os alunos podem criar seus pensamentos refletir, opinar, discutir e debater, cada um tem sua ideia. A comparação entre a Pedagogia do oprimido e a prática do ouvintismo, na verdade é uma analogia, pois assim como o surdo se sentia humilhado, vivia dependente, o aluno ouvinte também não era valorizado. Strobel (2008) diz que era criado um espaço de reabilitação para fala ,era proibido se comunicar com a língua de sinais, chama-se ouvintismo, onde era obrigado a falar corretamente como a pessoa ouvinte”.

(S2) “Então.. O- P- R- I –M- I- D- O significa, o quê? Opressão. Por exemplo, comparando o curso de Pedagogia na primeira IES que estudei, alguns materiais me deixavam oprimido. As pessoas diziam que o surdo não tinha capacidade de entrar na faculdade, antes no ensino médio, na escola da rede estadual, lembra? Os professores não estavam nem aí para os surdos e agente se sentia oprimido. Diziam: \_ ele é surdo... não tem capacidade”.

Destacamos nesses dois depoimentos a compreensão que os sujeitos participantes deste estudo têm a cerca da pedagogia do oprimido apontada por Freire (2008) e do ouvintismo destacado por Skliar (2001), ambos fazem menção a esses termos com muita propriedade, inclusive com embasamento teórico e bem contextualizado.

### **Conclusão**

Os dados revelaram que os participantes sofreram verdadeira opressão durante o processo escolar quando vivenciaram a abordagem oralista, uma vez que a comunicação entre estudante surdo e professor ouvinte era truncada, prejudicando não só a interação, mas todo o processo de aprendizagem. Outro aspecto a ser destacado era o fato de alguns professores duvidarem da capacidade de aprendizagem dos estudantes surdos, como se a surdez, e não a falta de acesso a uma língua, limitasse esses sujeitos de aprender.

Portanto, durante anos o surdo sofreu a opressão na comunicação da mesma forma que a pedagogia por muito tempo oprimiu os estudantes. Hoje, a língua de sinais garante ao sujeito surdo o direito à igualdade e a tornar-se cidadão e, assim, o povo surdo conseguiu a liberdade e a quebra da barreira comunicacional. Essa quebra implica em esses sujeitos se perceberem completos, apenas



diferentes linguisticamente em relação aos ouvintes, mas não deficientes como foram marcados por anos ao longo da história.

### **Referências**

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm). Acesso em 14 Jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em 14 Jul. 2016.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro. Agir, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 47 ed. 2008.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 118p.: il.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2001, 2ª ed.