



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Dança – PPGDan

**DANÇANDO COM O SILÊNCIO: CAMINHOS PARA O TRABALHO DE
DANÇA COM SURDOS**

Flávia Maria de Oliveira Silvino

Rio de Janeiro, 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Dança – PPGDan
Curso de Mestrado em Dança

**DANÇANDO COM O SILÊNCIO: CAMINHOS PARA O TRABALHO DE
DANÇA COM SURDOS**

Flávia Maria de Oliveira Silvino

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Dança no Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan), na Área de Concentração “Práticas e Pensamentos da Dança”.

Linha de pesquisa: Dança-Educação

Orientadores: Dra. Lara Seidler de Oliveira e Dr. Alexandre Moraes de Mello

Rio de Janeiro, 2024

Flávia Maria de Oliveira Silvino

DANÇANDO COM O SILÊNCIO: CAMINHOS PARA O TRABALHO DE
DANÇA COM SURDOS

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Linha de pesquisa: Dança Educação.

Aprovada em: 18/07/2024

(Conforme registro em Ata arquivada na Secretaria do PPGDan.)

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lara Seidler de Oliveira (UFRJ) – Orientadora

Prof. Dr. Alexandre Moraes de Mello (UFRJ) – Orientador

Profa. Dra. Michele Pereira de Souza da Fonseca

Profa. Dra. Ligia Losada Tourinho

Profa. Dra. Maria Aparecida Donato de Matos

Profa. Dra. Isabela Maria Azevedo Gama Buarque (Suplente)

Profa. Dra. Maria Inês Galvão de Souza (Suplente)

Dedico esta dissertação de mestrado aos meus Guias Espirituais, em especial à Vovó Cambina das Almas, por estarem presentes em todos os momentos em minha vida, dando-me forças para ir em busca da realização dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus. Pela vida, pela missão, por minha fé alimentada a cada dia, pelo dom de tocar e transformar vidas através da minha arte.

Agradeço aos meus orientadores, Dra. Lara Seidler de Oliveira e Dr. Alexandre Moraes de Mello por toda dedicação durante o processo desta pesquisa. Em um processo tão delicado, marcado por inúmeros contratempos pessoais, ambos foram o vento sob as minhas asas, conduzindo da melhor maneira possível essa mestranda em dança surda.

Aos professores, colegas e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro – PPGDan/UFRJ. Em especial, à Thaís Lorraini Pimentel pelo acolhimento, escuta sensível e por segurar em minhas mãos em muitos momentos os quais eu enxergava um abismo à minha frente.

A todos os alunos, surdos e ouvintes, com deficiências visíveis ou não, que passaram por minhas aulas de dança e teatro durante todos esses anos, me ajudando a seguir evoluindo como profissional e ser humano.

À amiga Sofia Hallais, pela força e por apontar o caminho, quando eu disse que queria ingressar no mestrado em dança.

Aos meus fiéis companheiros e filhos de quatro patas: Beethoven (in memoriam) e Luri pela companhia durante a escrita acadêmica e leituras, estando ao meu lado sempre.

À minha mãe, Maria da Guia, a pessoa que mais acredita e torce por mim, sendo a minha fortaleza em todas as horas. Gratidão por ter aceitado a missão de ser a minha mãe nesta vida.

Ao meu marido Carlos Eduardo pelo apoio e compreensão com a minha alma inquieta de artista/educadora.

À minha filha Maria Eduarda, minha maior motivação para seguir em busca dos meus objetivos.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

PELA CONTRIBUIÇÃO AO ESTUDO COM RELEVANTES DEPOIMENTOS

Agradeço à Sabrina Lage, minha primeira professora de Libras e quem me apresentou a comunidade surda, me ajudando em minha aceitação como surda oralizada.

À Larissa Sandora, minha ex-aluna de dança e teatro, afilhada e atriz das minhas produções artísticas.

À Luciane Rangel, uma das principais representantes da comunidade surda do Brasil, ex-aluna de ballet clássico e grande amiga. Gratidão por me trazer de volta de maneira atuante à nossa comunidade surda despertando em mim o desejo de lutar cada vez mais por nossos direitos.

Ao Guilherme Primay, ex-aluno de teatro, compadre, amigo fiel e irmão de alma que a vida me deu através do universo da surdez. Obrigada por tanto!

À querida Vanessa Reis, que embarcou em meus ensinamentos e realizou um belíssimo trabalho na JMJ 2013. Obrigada pelo carinho e reconhecimento de sempre!

Ao talentosíssimo amigo Cláudio Magalhães, amigo que a dança e a surdez me presentearam. Gratidão por tê-lo em minha história de vida através da dança!

RESUMO

Esta dissertação aborda a inclusão de pessoas surdas na dança, tomando como referência a história de vida da própria autora, integrante da comunidade surda, a partir de suas experiências pessoais e acadêmico-profissionais. O objetivo do estudo foi, com base na história de vida e nos registros sobre a surdez da autora, em diálogo com os documentos e a literatura sobre o tema, elaborar e apresentar um conjunto de orientações didático-pedagógicas que contribuam para o ensino de dança a alunos surdos, levando em consideração os diferentes graus de surdez e valorizando o processo de inclusão. Um desafio para os professores de dança ao trabalhar a inclusão ocorre em função dos diversos graus de surdez existentes. Para cada grau de surdez há especificidades a serem consideradas para que o ensino ocorra de forma adequada. Como metodologia empregada nesta pesquisa foi adotada a autoetnografia, que possibilita descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, gerando reflexões sobre os processos individuais para então compreender os processos macrossociais, como o caso da inclusão, da discriminação, entre outros. Como referencial teórico, o estudo contou com o suporte de autores de diferentes campos, sobretudo, da dança, educação e educação inclusiva, tais como María Fux, Isabel Marques, Ana Mae Barbosa, Rosita Edler Carvalho, Nadir Haguiera-Cervellini, Paulo Freire, entre outros. Como resultados, são apresentadas orientações didático-pedagógicas para o ensino da dança a alunos surdos, as quais poderão facilitar o trabalho dos professores e tornar mais efetivo o processo de inclusão.

Palavras-chave: Dança-Educação; Dança para pessoas surdas; Ensino de Dança para surdos, Inclusão de pessoas surdas; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This master's dissertation addresses the inclusion of the deaf in dance, referencing the life story of the author herself, a member of the deaf community, based on her personal and academic-professional experiences. The objective of the investigation was, based on the author's life history and records on deafness, in dialogue with the documents and literature on the subject, to elaborate and present a set of didactic-pedagogical guidelines that contribute to the teaching of dance to deaf students, considering the different degrees of deafness and valuing the process of inclusion. When working with inclusion, a challenge for dance teachers is the existing different degrees of deafness since each one of such degrees has specificities that shall be considered so that teaching can take place properly. The methodology used in this research was autoethnography, which makes it possible to systematically describe and analyze personal experience, thus generating reflections on individual processes to understand macro-social processes, such as inclusion, discrimination, and others. The theoretical framework used embraced authors from different fields, especially dance, education, and inclusive education, such as María Fux, Isabel Marques, Ana Mae Barbosa, Rosita Edler Carvalho, Nadir Hagiara-Cervellini, Paulo Freire, among others. As a result, didactic-pedagogical guidelines for teaching dance to deaf students are presented, which can facilitate teaching and make the inclusion process more effective.

Keywords: Dance-Education; Dance for the Deaf; Dance Teaching, Inclusion of the Deaf; Inclusive Education.

LISTA DE FOTOS DOCUMENTAIS

Foto 1 - Atuação no espetáculo “Vida de Vilão” - Centro de Artes Nós da Dança

Foto 2 - Atuação no espetáculo “Navegando na internet” - Centro de Artes Nós da Dança

Foto 3 - Formatura do curso de modelo e manequim Xuxa Meneghel

Foto 4 - Sabrina Lage - primeira professora de Libras

Foto 5 - Atuação no espetáculo “Chapeuzinho Vermelho - o musical”, com Larissa Sandora

Foto 6 - Licenciatura em Dança - UniverCidade

Foto 7 - Formatura Licenciatura em Dança

Foto 8 - Preparação de atores

Foto 9 - Festival Martins Penna

Foto 10 - Salomé - Formatura do curso profissionalizante de ator

Foto 11 - Dança Cigana

Foto 12 - Luciane Rangel

Foto 13 - Aula de dança - teatro para surdos

Foto 14 - Guilherme Primay

Foto 15 - Vanessa Reis

Foto 16 - Claudio Magalhães

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO	12
2 - DAS MINHAS HISTÓRIAS: REFERÊNCIAS AUTOETNOGRÁFICAS PARA A PESQUISA	18
3 - EDUCAÇÃO DE SURDOS: DOS REGISTROS HISTÓRICOS AO MOMENTO ATUAL	27
3.1 - História da educação de surdos	27
3.1.1 - Como tudo começou	31
3.2 - Leis e direitos dos surdos	40
3.3 - Comunidade e Identidades Surdas - a diversidade da surdez	46
3.4 – Acessibilidade	49
3.5 - Capacitismo	55
4 - DANÇA E SURDEZ	62
4.1 - A prática de dança pelos alunos surdos	66
4.2 - Diferentes graus de surdez e as possibilidades de ensino e aprendizagem	68
4.3 - O sentir como o condutor da musicalidade do surdo	74
4.4- A formação dos profissionais que trabalham com a inclusão do surdo através da dança	77
5 - CAMINHOS PARA O TRABALHO DE DANÇA COM SURDOS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS FUNDAMENTAIS	81
5.1 - Iniciando o trabalho docente com alunos surdos	81
5.2 - Experiências comentadas de trabalho com aluno surdo	83

5.2.1 - Aula de dança para surdos sinalizantes (língua materna LIBRAS)	84
5.2.2- Aula de dança para surdos oralizados (com uso de aparelhos auditivos ou implante coclear)	86
5.2.3 - Aula de dança para surdos oralizados, sinalizantes e ouvintes	89
5.3 - Aula de dança para crianças surdas: comentários finais	90
6 - A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: TENHO UM ALUNO SURDO NA MINHA AULA DE DANÇA. E AGORA?	96
REFERÊNCIAS	98

1. INTRODUÇÃO

Para uma pessoa que ouve, o silêncio não é profundo nem permanente. Para uma pessoa que não ouve é um poço sem cores, é um buraco profundo. Um lugar inatingível, porque não existe memória sonora, e porque tudo se cria em cada instante - palavras, sons do próprio corpo, ritmos que nascem dele, e compreensão de que existem ritmos lá fora, na natureza e no espaço. Para quem não ouve, o silêncio não é tão dramático como para a nossa imaginação. É apenas cotidiano. O que é inimaginável é a existência do som. Por isso é necessário para a criança, o adolescente e o adulto que não ouvem descobrir que seu corpo pode dançar com a palavra ou com o ritmo através de sua própria expressão. É assim que, ao reconhecer isso, produz-se neles uma transformação: da imensa solidão da não-comunicação com seu corpo à felicidade de poder criar seus próprios ritmos e expressá-los.

María Fux

Esta pesquisa aborda a inclusão do surdo na dança, tomando como referência a minha história de vida, com minhas experiências pessoais e acadêmico-profissionais. As experiências pessoais manifestam-se através da minha inclusão na dança, em turmas regulares, desde os meus dez anos até o momento em que entrei na faculdade de dança; já as experiências acadêmicos-profissionais estão correlacionadas à minha experiência como aluna de uma graduação em dança (licenciatura), professora de dança de alunos surdos e ouvintes e como pesquisadora em dança, na linha de pesquisa dança-educação da UFRJ.

A surdez tem sido uma grande mestra durante todos esses anos. Da descoberta à aceitação, foram inúmeros processos os quais eu atravesssei. Da menina iniciante à pesquisadora em dança, a surdez foi me ensinando a ser artista e professora em um mundo ouvinte. A minha audição nunca funcionou da maneira que a sociedade exigia e com isso tive que aprender a usar a surdez a meu favor em todos os sentidos. Virou a minha grande companheira nesta jornada chamada VIDA.

A dança entrou em minha vida aos dez anos de idade como uma espécie de terapia diante do processo de separação dos meus pais. Naquela época, a

minha surdez ainda não havia sido descoberta devido à falta de conhecimento e informações. Foi através dela que fui criando minha identidade e conquistando o meu lugar no mundo como artista e educadora surda. A dança e a surdez foram responsáveis pela força que possuo para atravessar tantos desafios que encontrei (e encontro) pelo caminho neste mundo ouvinte.

A educação dos surdos tem sido frequentemente alvo de pesquisas e reflexões. Ao trabalharmos com o surdo, podemos perceber que existe uma grande diferença entre o que é proposto em lei e a realidade quando se trata da inclusão, principalmente em relação ao conhecimento produzido dentro das universidades em relação ao ensino de dança para pessoas com surdez. A inclusão do surdo nas aulas de dança tem sido um desafio para os profissionais da área, pois existe nesse caminho uma falta de preparo adequado nos cursos de formação. Ensina-se Libras como se fosse o único caminho para a realização deste trabalho. A Libras é apenas um dos caminhos, um caminho com grande importância, mas não é tudo quando se trata em ensinar dança para pessoas com surdez. A surdez possui uma grande diversidade e para que essa inclusão possa acontecer verdadeiramente, é importante que o professor envolvido nesse processo de aprendizado tenha acesso a todas essas informações, podendo desta forma adaptar a sua metodologia a favor desse aluno, contribuindo para o seu desenvolvimento. Esta pesquisa pode contribuir de maneira significativa na formação dos futuros profissionais de dança e dos que já exercem o ofício, apontando possíveis caminhos para a inclusão desse aluno.

O ensino de dança voltado para o aluno surdo pede dedicação por parte do profissional. Dedicação para entender que cada surdo possui uma percepção corporal e sonora através das vibrações, que uns terão mais resistências ao aprendizado do que outros; nenhum surdo é igual ao outro, por isso a importância de buscar conhecer as individualidades com as quais irá trabalhar, já que é ensinado o básico nas universidades para a realização deste trabalho. É uma dança que irá se fortalecendo aos poucos através da sensibilidade do aluno surdo.

Diante dos contextos dos dados expostos aqui, surge um conjunto de questões: que aspectos e conhecimentos da prática docente são importantes no

trabalho de dança com alunos surdos? Como a expertise do professor pode ampliar a abertura para que alunos surdos possam participar de aulas de dança? Será que ampliar o conhecimento do professor de dança sobre essa comunidade, pode ajudar a abrir mais possibilidades de inclusão? Em todo o processo de inclusão do surdo na dança, desde os primeiros experimentos em sala de aula até a produção artística, é importante conhecer um pouco sobre o universo da surdez: sua comunidade, suas identidades, graus de surdez e percepções sonoras através de todo o seu corpo. Reconhecer suas limitações e tirar proveito de suas infinitas potencialidades podem ser caminhos a serem percorridos pelo professor de dança dentro de um trabalho inclusivo. Fazer a leitura do mundo, do mundo desse aluno surdo, da comunidade surda na qual ele vive, como sugere Freire (2020), tomando essa leitura como um ponto de partida para iniciar um trabalho:

É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura do mundo do educando significa tomá-lo como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura de mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (Freire, 2020, p. 120).

O objetivo estabelecido para este estudo foi, com base na história de vida e nos registros sobre a surdez da própria autora, em diálogo com os documentos e a literatura sobre o tema, elaborar e apresentar um conjunto de orientações didático-pedagógicas que contribuam para o ensino de dança a alunos surdos em seus diferentes graus de surdez, valorizando o processo de inclusão, diante das diversas implicações sociais e culturais.

Este trabalho utiliza arcabouços teóricos que versam sobre a comunidade surda, acessibilidade, o processo de inclusão, a partir do meu olhar como uma pessoa surda e da minha experiência como educadora através da dança. Para isso, utilizo a metodologia que segue uma abordagem da autoetnografia “que

tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural” (Ellis, 2004, *apud* Santos, 2017). Trata-se de um método que recorre à experiência pessoal do(a) pesquisador(a) para descrever e analisar aspectos da cultura, práticas e experiências, reconhecendo e valorizando as relações entre o pesquisador e os “outros” sujeitos da pesquisa, visando uma autorreflexão para citar e interrogar as interseções entre pessoal e político, o sujeito e o social, o micro e o macro. Outros instrumentos podem ser usados para aprofundar a investigação, e aqui recorri a fotografias documentais e depoimentos de pessoas com as quais convivi e que testemunharam minhas vivências.

Durante a minha vida como aluna de dança surda, vivenciei situações que me fizeram questionar a prática docente. A prática que segue um padrão, imposta pelo sistema, para lidar com o diferente. Pontuo durante todo o trabalho esse processo inclusivo do aluno surdo na dança, já vivenciado por mim como aluna e professora, para se fazer refletir sobre essa prática com o aluno deficiente.

As reflexões críticas sobre as minhas vivências foram, portanto, fundamentais no processo de elaboração desta pesquisa. Nesse sentido, Santos (2017) afirma:

[...] a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação (2017, p. 218).

Através da autoetnografia, podemos refletir sobre os microprocessos individuais para então compreender os processos macrossociais, como inclusão, discriminação, entre outros. O autor usa sua memória e experiências para elaborar o trabalho de maneira analítica. Tais memórias nos apresentam a realidade vivida na íntegra pelo autor da pesquisa e nos faz conhecer o seu olhar diante das questões apresentadas. As memórias tornam-se uma fonte para que eu, autora, possa descrever as experiências de uma professora de dança surda que já estive no papel de aluna, enfrentando todas as dificuldades presentes

neste processo de inclusão do surdo na dança, por isso recorri a essa metodologia de pesquisa.

Como instrumentos complementares desta pesquisa, foi possível localizar seis pessoas marcantes na minha trajetória como aluna e professora surda e obter seus depoimentos. Tais depoimentos foram obtidos durante o mês de março de 2024, e estão inseridos no texto de acordo com os conteúdos discutidos nos capítulos. Da mesma forma, recuperei um conjunto de 16 fotografias que registram, dão suporte e ilustram os meus caminhos.

Durante o processo de construção deste trabalho, cada autor citado contribuiu de maneira significativa. Conforme o mestrado avançava, tais autores eram apresentados ao longo do caminho. Aos poucos, fui inserindo e procurando dialogar com eles. Paulo Freire (1921-1997), durante a pesquisa, nos faz entender que nós professores estamos sempre em processo de aprendizado para lidar com o aluno surdo de dança, refletindo sempre sobre o nosso fazer docente. Isabel Marques, como pioneira da dança-educação no Brasil, nos mostra que dependendo da forma como a dança é ensinada, ela pode ser ou não transformadora na vida do indivíduo. Para isso, nós professores precisamos pensar, propor e nos posicionar durante toda a nossa prática de ensino.

María Fux (1922-2023) sempre serviu como uma fonte de inspiração. Conheci o trabalho da autora quando comecei a trabalhar com dançaterapia em uma instituição de educação especial. Fux foi bailarina, coreógrafa e professora argentina que ensinou dança a pessoas com surdez e com outras deficiências sensoriais e motoras. Em seus livros, ela relata suas experiências pessoais e profissionais com seus alunos surdos, não ocultando suas dificuldades que se apresentavam ao longo do caminho.

Nos capítulos seguintes, procuro ressaltar a importância do papel do professor nesse processo de inclusão, o quanto o seu comprometimento com a causa é importante, mesmo diante das dificuldades encontradas. A inclusão do surdo na dança é possível e a linguagem da dança torna-se uma ferramenta de construção social desse indivíduo.

Após este primeiro capítulo introdutório, no capítulo a seguir descrevo como foi a descoberta da minha surdez e o processo de inclusão na dança, da

infância até o nível superior, da chegada da Libras em minha vida e a aceitação da surdez.

No terceiro capítulo é abordado a educação de surdos, como tudo começou (da antiguidade aos dias atuais), suas leis e direitos, a comunidade, as identidades surdas, a acessibilidade e o capacitismo. Informações importantes para quem pretende trabalhar com esse público, pois para desenvolver um trabalho com qualidade é preciso conhecer e compreender a realidade dessas pessoas. Neste capítulo, contribuições de Perissé (2014), Haguiara-Cervellini (2003), Bourdieu (2021), Freire (2020), Fonseca e Faria (2011), Le Breton (2021), Arroyo (2012), Boaventura (2020) e Carvalho (2009), nos ajudam a compreender esse universo da surdez.

Em Dança e Surdez, capítulo quatro, é o momento de detalhar os diferentes graus de surdez, compreender que o sentir é o condutor da musicalidade do surdo e comentar sobre a formação dos profissionais para atuar na inclusão do surdo na dança. Neste capítulo, conto com a contribuição de Strobel (2008), Fux (1988), Haguiara-Cervellini (2003), Oliveira, Freire (2020) e Marques (2010).

No quinto capítulo apresento o conjunto de orientações didático-pedagógicas para o ensino de dança a alunos surdos, considerando os diferentes graus de surdez. Os depoimentos de pessoas com surdez mostram seus olhares a respeito do trabalho em dança com surdos. Freire (1992) e Fux (1988) dão suporte ao texto.

Por fim, as considerações finais fecham esta dissertação, ressaltando a relevância da inclusão dos surdos e o papel fundamental do professor para alcançá-la.

2. DAS MINHAS HISTÓRIAS: REFERÊNCIAS AUTOETNOGRÁFICAS PARA A PESQUISA

O teu silêncio é harmonioso
O teu jeito expressivo é muito gostoso
Sabes sorrir
Sabes chorar
Sabes, é claro, te expressar!
O teu falar arrepia a gente
És falante de um sistema linguístico muito diferente
Compreender a tua fala
O teu sentimento
É muito envolvimento!
Esta língua, visual-espacial, quero aprender.
Nos ensina o teu modo de ver
Nos ensina SENTIR e aprender
Nos ensina a saber as coisas do mundo.

Autor desconhecido

Surda oralizada, artista, professora e pesquisadora em dança. Surdez neurossensorial, bilateral profunda, possuindo uma diversidade de identidades surdas em si mesma. Otosclerose. Surdez, dança e educação. Uma busca incansável para adquirir novos conhecimentos e incluir a cada dia mais o surdo dentro das artes cênicas, em especial, na dança. Durante toda a minha trajetória acadêmica e de vida pessoal, vivencio diariamente o limiar entre a teoria e a prática, em que há leis, diretrizes e pesquisas estruturadas com a finalidade de inclusão da pessoa com deficiência auditiva, no entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Minha família, por falta de orientação e conhecimento, nunca procurou saber o porquê de eu ter começado a pronunciar as primeiras palavras após os dois anos de idade. Muitas vezes achavam que eu era uma criança distraída ou que apenas não dava a atenção necessária para quem estivesse por perto. A surdez só foi diagnosticada aos 19 anos, após uma crise de otite, tendo sido classificada como moderada e severa. O uso do primeiro aparelho auditivo aconteceu somente aos 21 anos de idade.

Não sei se nasci surda ou se perdi a audição aos poucos. A causa da deficiência ninguém sabe, porém, tudo indica que teria sido provocada devido a

complicações durante o parto ou antibióticos tomados para o controle de bronquite, hoje proibidos pela indústria farmacêutica. Por fazer uso de leitura labial desde pequena, sem auxílio de ninguém, praticamente autodidata, as pessoas quase não percebiam a surdez. Hoje, sou diagnosticada com surdez neurossensorial profunda em ambos os ouvidos. Estudei em escola de ensino regular, meu primeiro contato com Libras (Língua Brasileira de Sinais) aconteceu quando eu já era adulta, na faculdade aos 32 anos e, como falo normalmente (mesmo com sotaque característico de surdez), quase ninguém percebia a minha deficiência. Sempre me comunico com as pessoas olhando nos olhos e fazendo leitura labial. A dificuldade para entender as palavras ocorre quando a outra pessoa fala muito rápido, não articulando bem as palavras ou “entre os dentes”, e principalmente, quando oculta os lábios ou fica de costas.

Minha história e amor pela dança começou na extinta academia Vilma Vernon como bolsista das aulas de jazz. Tinha 10 anos. A surdez não era percebida até então como um diagnóstico, e sim, como uma “falta de atenção” camuflada pela dedicação extrema durante as aulas. Ia construindo a minha identidade através da dança, alimentando os meus sonhos e construindo aos poucos o meu futuro. Em seguida, veio o CAND (Centro de Artes Nós da Dança) com jazz e dança moderna (técnica Martha Graham). Nessa época, não vivia os famosos conflitos adolescentes, respirava dança o tempo inteiro. Mergulhava naquele universo como se nada existisse além daquele mundo. Embora eu me destacasse como uma das melhores alunas, nas avaliações, o ritmo era pontuado a todo instante. Não compreendia. Aliás, ninguém compreendia! Como uma das melhores alunas da turma tinha dificuldade com ritmo? Não havia um entendimento, mas também não havia nenhuma investigação. E foi nesse período que descobri, tardiamente, a surdez. Tinha 19 anos. Sentimento de revolta. Sempre foi a surdez. A criança que demorou a pronunciar as primeiras palavras, que sempre se sentou próxima à lousa para não perder nenhuma explicação e que vivia sofrendo *bullying* na escola por causa da voz anasalada ficou sem respostas. Talvez o tempo as trouxesse. Ou não.

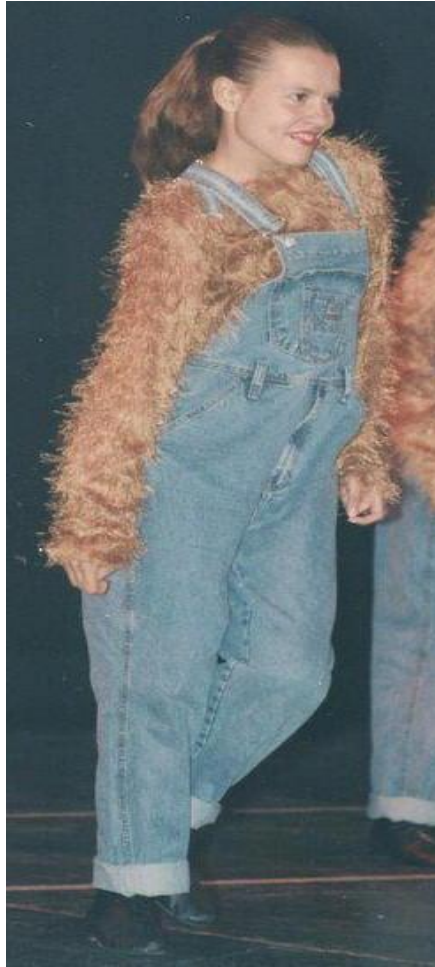


Foto 1: Atuação no espetáculo “Vida de Vilão” no Centro de Artes Nós da Dança, 1995 (Arquivo Pessoal).



Foto 2: Atuação no espetáculo “Navegando na internet” - Centro de Artes Nós da Dança, 1996 (arquivo pessoal).

Nas aulas, a atenção era redobrada, acompanhava a professora ao mesmo tempo em que prestava atenção na música para entrar no ritmo. Sempre fui apaixonada por música, pelos sons (independente da surdez, é possível sentir as vibrações dos sons). Sem ter consciência da gravidade da minha deficiência, fui me adaptando e conquistando o meu espaço dentro da dança e do teatro. Passei pelo Tablado, Escola Estadual de Teatro Martins Pena, Curso de Modelo e Manequim Xuxa Meneghel, entre outros.

Foi quando fiz o curso de modelo-manequim que comecei a desconfiar da surdez. Tinha 15 anos na época. Em uma das aulas de posicionamento frente às câmeras, o professor falava por detrás da câmera e eu não conseguia compreender de jeito nenhum. Escutava o som, mas sem entender uma única palavra. Foi então que ele gritou: “Você é surda? ”. A gargalhada tomou conta da turma e senti um misto de vergonha e dúvida. “Será que sou surda? ” A pergunta ficou sem resposta e fui seguindo sem uma investigação.



Foto 3: Formatura do curso de modelo-manequim Xuxa Meneghel, 1993 (arquivo pessoal).

A paixão pela dança foi tanta que decidi fazer vestibular para o curso de Licenciatura em Dança. Já não bastava apenas dançar, eu queria o outro caminho: ensinar. Contrariando a tudo e a todos, pois julgavam que eu estivesse escolhendo o caminho errado (afinal, uma surda querer ser professora de dança?), fui aprovada no curso de licenciatura em dança, da UniverCidade, em

1999. Por falta de recursos financeiros, permaneci apenas seis meses na faculdade, retornando em 2003, trancando novamente após seis meses. Até esse momento eu não assumia a minha surdez, pois tinha receio em ser colocada de lado, de não ter as mesmas oportunidades dos demais (o que ainda continua acontecendo, infelizmente), sendo um período muito difícil, onde o amor pela dança era desafiado pela limitação auditiva o tempo todo. Ser surdo na dança, em um mundo ouvinte, é muito cansativo.

Em 2010 retornei à faculdade e finalmente concluí a minha licenciatura em 2012. Foi neste período que conheci a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e pude ter acesso a comunidade surda através das aulas da disciplina, com uma professora surda, Sabrina Lage. A identificação com a profissional foi imediata. A partir daí minha vida passou a ser dividida em antes e depois da Libras, um divisor de águas. Foi o momento de assumir a minha surdez. Um momento de descoberta, quando pude compreender muitas coisas que vivenciava por conta da surdez.

Em depoimento para esta pesquisa, a professor Sabrina Lage descreve aquele momento crucial que vivenciei:

Lembro que vinha observando a sua participação nas aulas e eu estava bem desconfiada que seria uma pessoa surda. Tive que pensar em uma estratégia para poder me aproximar e conversarmos. Daí, selecionei uns alunos e pedi para estarem em sala que gostaria de conversar, e você era uma delas (deixei você por último de propósito!). Delicadamente, comecei a abordar de uma forma positiva, até que você resolveu desabafar pelo que estava passando, com as dificuldades de uma disciplina na qual havia sido reprovada, acho que umas duas vezes.

Fiquei tão chocada que incentivei, a única maneira de superar isso era que se tornasse a ser o que realmente é: ser a Flávia verdadeira, ou seja, que é uma pessoa surda e não a Flávia que é pessoa ouvinte. Pessoa surda que usa aparelho auditivo justamente para poder ouvir, mas que não seria o mesmo para uma pessoa ouvinte. Orientei para que lutasse por seus direitos. E assim foi!

No final das contas, ficamos amigas por nos identificarmos uma à outra. E conseguiu não somente superar aquela adversidade, e sim, concluiu e formou com muita honra, tornando-se graduada em dança com muito louvor.

Sabrina Lage - professora de Libras



Foto 4: Sabrina Lage - minha primeira professora de Libras, 2011 (arquivo pessoal)

A professora surda agora mostrava os aparelhos auditivos, antes escondidos por detrás dos cabelos. E passava a exigir da sociedade ouvinte que falasse de frente para facilitar a leitura labial. O telefone ficou para receber somente mensagens de texto e e-mails, não se permitindo passar pelo constrangimento de entender apenas duas a três palavras em uma ligação telefônica. Era o momento de abraçar a causa da comunidade surda como pessoa, artista e educadora. O mais interessante quando assumi a surdez em minhas aulas foi a reação das crianças ouvintes. Muita curiosidade por conta dos aparelhos auditivos expostos, é claro, mas também o desenvolvimento da empatia entre eles. A criança quando cresce em meio a pessoas com algum tipo de deficiência acaba desenvolvendo um olhar diferenciado por essa questão. Assim foi com a Larissa Sandora, hoje com 22 anos, que foi minha aluna e atriz dos espetáculos os quais dirigia. Larissa começou no ballet clássico e no teatro aos 8 anos de idade, seguindo comigo por um bom tempo. Seu depoimento abaixo, traz o olhar da criança à época sobre a professora surda e o que resultou das vivências e aprendizagens para a sua vida:

Quando conheci a professora Flávia tinha apenas 8 anos de idade, ela foi minha primeira professora de teatro e dança (ballet), também a primeira pessoa com deficiência que já tive contato. A princípio, minha percepção sobre nossa relação inicial poderia ser resumida em duas palavras: curiosidade e diferente.

Como dito acima, eu era apenas uma criança e nunca havia conhecido, convivido, quem dirá sido ensinada por uma pessoa surda. Então existia sim muita curiosidade em saber como seria, tanto para mim quanto para ela. Por muitas vezes, durante as aulas me perguntava, “como não perde o ritmo? ”, “como? ”. Aos poucos, todas essas questões foram esclarecidas com o decorrer das aulas, através da explicação dela mesma.

Enquanto a diferença sentida no início, afinal existiam muitos detalhes que jamais havia me atentado até então, por exemplo, a forma e velocidade da fala. Para mim, como ouvinte, pareciam banais, mas para ela faziam toda diferença. Assim, durante todas as aulas, além de aprender os passos básicos da dança e os princípios do teatro, também aprendia a conviver e de certa forma construir um ambiente mais acessível e inclusivo sem sequer me dar conta. Eram cuidados pequenos, mas que fazem toda diferença para a nossa comunicação. Lembro de sempre ser frisado que deveríamos falar devagar, articuladamente, com expressividade e sempre de frente, assim possibilitando que ela, como surda oralizada, pudesse fazer a leitura labial com maior facilidade.

Além disso, por intermédio dela, conheci outras pessoas que também eram surdas oralizadas ou não e tive o primeiro contato com a Libras. Hoje, tenho 22 anos, sou estudante de Licenciatura em Ciências Sociais, tive Libras na faculdade e também fiz algumas apresentações de teatro com professores e alunos diferentes. Posso dizer que em todos esses momentos, mesmo que de forma sutil, o que aprendi com a professora Flávia, ou melhor, com a “Tia Flávia” fez total diferença para a minha construção e adaptação. São ensinamentos que levarei para a vida pessoal e profissional, sobre não desistir, sobre persistir e acolher.



Foto 5: Atuação no espetáculo “Chapeuzinho Vermelho - O musical” com Larissa Sandora, 2013 - (arquivo pessoal).

O meu início no meio acadêmico foi muito difícil. Enquanto alguns professores procuravam me ajudar no que fosse preciso, outros ignoravam. Assim como a maioria dos surdos, em algumas aulas, ficava no fundo da sala tentando acompanhar o movimento, já que ouvir era praticamente impossível em alguns casos, pois além do profissional “esquecer” que havia uma deficiente na aula, o que importava era os demais, aqueles que não obrigam o profissional a sair da “zona de conforto”, deixar de fazer o que já está acostumado, o que é confortável. Muitas foram as vezes em que eu tive que “lembrar” aos profissionais que eu estava ali, que queria e tinha o direito de aprender como os demais. Meu objetivo era ser professora de dança, não apenas uma bailarina, pois isso eu já era. Por ser uma surda oralizada, usuária de aparelhos auditivos,

era como se eu tivesse uma surdez corrigida e não precisasse de uma adaptação nas aulas. O surdo não quer um cuidado exagerado durante as aulas, ele só quer ser visto e fazer parte do que está sendo proposto. E para ser visto em um mundo ouvinte, o surdo enfrenta uma luta solitária e diária.

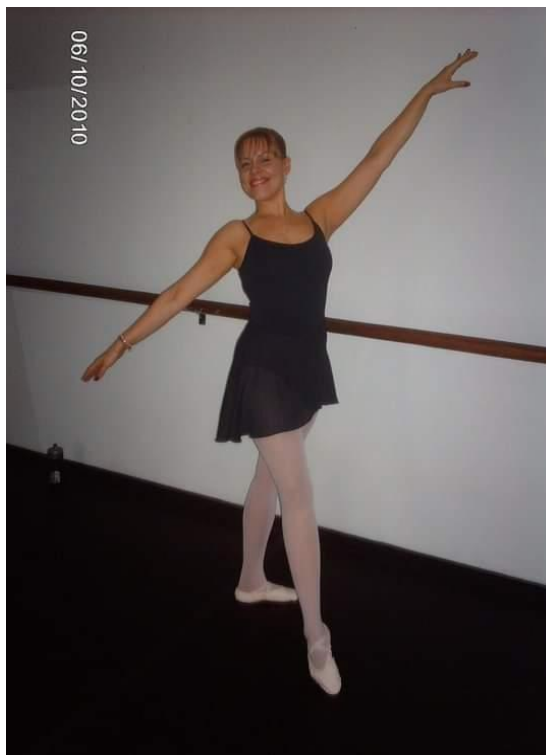


Foto 6: Licenciatura em dança - UniverCidade, 2011 (arquivo pessoal).



Foto 7: Formatura - Licenciatura em Dança, 2012 (arquivo pessoal).

Para alguns profissionais, era como se eu não existisse. Me sentia excluída e me perguntava a todo instante o porquê de tanta dificuldade para lidar com a minha deficiência. Esse incômodo serviu de motivação para mergulhar no universo da surdez, tornando essa experiência como objeto de estudo no período acadêmico. Não queria que outros surdos/deficientes auditivos

passassem pela mesma situação. É extremamente difícil você querer fazer uma aula de dança e não encontrar professores capacitados para lidar com essa questão em sala de aula. Eu precisava fazer algo.

O interesse em me aprofundar no tema desta investigação surgiu a partir de minha experiência como aluna e professora surda, bem como, através do meu processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC) para a graduação em Licenciatura em Dança, em 2011. A partir do TCC, despertei para a necessidade de aprofundamento sobre as questões didático-pedagógicas relacionadas ao ensino de dança para alunos surdos, o que proponho a realizar através desta dissertação.

3. EDUCAÇÃO DE SURDOS: DOS REGISTROS HISTÓRICOS AO MOMENTO ATUAL

O presente capítulo trata do processo da educação do surdo desde a antiguidade até os dias atuais, suas leis, sua língua, sua comunidade e identidades, acessibilidade e capacitismo.

3.1 História da educação dos surdos

A educação do surdo passou por diversas transformações ao longo do tempo. Teve um início trágico e hoje, embora tenhamos direitos ao nosso favor, ainda há muito que precisa ser feito em relação a essa questão. Observa-se que há no Brasil uma comunidade surda, que faz valer os seus direitos, que defende e utiliza a Libras (Língua Brasileira de Sinais), mas há também os surdos oralizados e implantados, os que possuem a Língua Portuguesa como L1 (a língua materna), os bilíngues e os que não querem fazer parte do mundo surdo, atuando somente na comunidade ouvinte, sem nenhum contato com os demais da comunidade surda. Conforme argumenta Strobel (2008, p. 18), “o essencial é entendermos que a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo, que participa das comunidades surdas, que partilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos”.

Para iniciar um trabalho com surdo/deficiente auditivo através da dança, é importante entender primeiramente, sobre a surdez, e irei insistir nessa questão durante toda essa pesquisa. Processo histórico, as leis que asseguram seus direitos como indivíduo, graus de deficiência auditiva e suas identidades. Nenhuma perda auditiva é igual a outra, portanto cada surdo possui sua própria forma de se enxergar na sociedade onde vive, que influencia significativamente em seu processo de aprendizado. E isso precisa ser pesquisado antes de começar qualquer trabalho de inclusão na dança:

Ao professor cabe o papel de mediador do processo ensino-aprendizagem, aquele que busca conhecer a realidade socioeconômica, cultural e familiar das crianças, suas habilidades, preferências e dificuldades, bem como suas relações com seus pares e com os adultos (Fonseca; Faria, 2019, p. 295).

Como ressalta Freire (2020), como educadores precisamos “ler” cada vez melhor a leitura do mundo. Em relação ao ensino de dança para surdos, é

primordial que haja essa leitura, essa curiosidade e interesse em conhecer sua cultura. Os olhares diferenciados dos surdos diante da própria cultura surda, afinal cada um possui a sua identidade surda, sua diversidade. Ter o interesse de conhecer esse “mundo surdo”:

Como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que eu quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo bem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo leitura do mundo que precede sempre a leitura da palavra (Freire, 2020, p. 79)

De acordo com o decreto no 5.626, contido na lei no 10.436 de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Libras: “Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Brasil, 2005, p. 1). Mas, não podemos apenas nos apropriarmos do conhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) quando trabalhamos com surdez na dança! A Libras é ensinada nos cursos de licenciatura como principal ferramenta para se trabalhar com um aluno surdo, como se ele apenas dependesse da língua de sinais. De forma alguma! Principalmente, em um curso de licenciatura em dança. E se o aluno surdo for oralizado e nada souber de Libras? E se esse aluno nada souber de Libras ou Língua Portuguesa? E para fazer pensar um pouco mais: caso esse aluno surdo tenha além da surdez, problemas cognitivos e psicomotores? Como fazer? A diversidade da surdez é enorme! Ensinar dança para surdo vai além de aprender somente a Língua de Sinais. É importante um comprometimento em buscar conhecimento dentro do universo da surdez, pois existem dificuldades e problemáticas em torno do ensino da dança para surdos.

É muito importante abrir um debate a respeito, proporcionando aos futuros profissionais vivências com esses indivíduos, para que possam entender esses corpos, trabalhando suas limitações e dando-lhes ferramentas para superá-las. Oferecer oportunidades para que a comunidade surda tenha acesso às aulas de dança para que os futuros profissionais possam aprender e entender na prática sobre a surdez. Na maioria das vezes, a capacitação desses

profissionais e vivências com a comunidade surda não depende somente deles; não acontecem por questões complexas para além do âmbito do trabalho docente. Conforme afirma Carvalho (2009) “Em vez de evidenciar os direitos dos deficientes de serem incluídos, deveríamos defender os direitos dos ditos normais de conviverem com as pessoas com deficiência para se enriquecerem com o exercício da alteridade”. Quando colocamos em prática a teoria, nos permitimos experimentar e recriar novas formas de fazer. Desta forma, sairemos do tradicional e do que estamos acostumados para experimentar novos caminhos, como o exemplo dado por Fonseca e Faria (2011), em “Práticas corporais infantis e currículos”:

Compreendida desta forma, a Educação pode se traduzir em libertação e dominação - como, aliás, o podem todas as práticas pedagógicas. Pode exigir corpos silenciosos, enfileirados, organizados, docilizados, prontos para agir e partir de um comando. Pode disseminar a vaidade, a superioridade de um corpo sobre outro como valor. Pode dividir, separar, rivalizar. Ou pode propor atividades nas quais os corpos se rebelem, revelem, façam contato, produzam conhecimentos em cooperação. Pode desorganizar, para pensar; pode apenas propor, abrir espaço à investigação, à experiência, às descobertas (p. 297).

A maior parte dos profissionais da educação estão acostumados a buscar fórmulas prontas para trabalhar com a inclusão. Quando procuram um curso de aperfeiçoamento, muitas vezes acreditam que sairão com um manual prático de instruções para ser aplicado ao primeiro aluno que surgir em sua frente. Alguns se frustram, pois não existe receita pronta, uma fórmula de sucesso a ser repassada. É importante que os profissionais compreendam como funciona o corpo da pessoa surda através da vivência diária com ela. A surdez precisa ser sentida em toda sua plenitude quando se pretende trabalhar com um aluno surdo. Sentindo através do seu próprio corpo as limitações da surdez, poderão compreender melhor o que passa nos corpos de seus alunos inclusivos.

Strazzacappa (2001) propôs a um grupo de professores uma experiência semelhante:

Acreditava-se que nesta oficina seria muito mais salutar ensinar os professores a pensar com o corpo, que ficar discutindo sobre o corpo, como se este fosse um objeto à parte de nós mesmos. Ao mexer com o corpo, ao criar, ao se expressar, estes professores estavam adquirindo informações, sensações que seguramente iriam, mais tarde, nutrir e enriquecer suas análises e discussões teóricas. Acreditava-se que, numa oficina, deveria oferecer-lhes o que não encontrariam em livros: a oportunidade de tocar e ser tocado, de

expressar e ser visto, de falar e ouvir com o corpo todo (p. 76).

Há um longo caminho a trilhar no que diz respeito a esse trabalho inclusivo. Muitas mudanças positivas já ocorreram, mas precisamos de mais consciência e comprometimento das autoridades e da sociedade com o processo de inclusão. Nós surdos temos direito a uma educação de qualidade, que atenda nossas demandas e nos prepare para o mercado de trabalho, assim como as pessoas ouvintes. Produzir pesquisa sobre este campo do ensino da dança para surdos talvez possa contribuir para aprofundar e identificar as dificuldades, problemas e avanços em relação ao papel do professor de dança, das formas de ensino de dança e da dança como campo de produção de conhecimento possível para o trabalho sobre a diversidade, para a diversidade de corpos.

As questões estruturais ligadas à educação dos surdos possuem origens na raiz do sistema que veio se edificando ao longo dos séculos, desde o nascimento das primeiras culturas. Os deficientes, os que não possuíam as mesmas condições dos demais, ficavam de fora do processo, sendo excluídos também dos seus saberes mais singulares. Sobre isso, Santos e Ferreira (2023) corroboram:

Por muitos séculos, a pessoa surda era vista como intelectualmente inferior e como sujeitos não educáveis, ou seja, entendia-se que eram incapazes de serem ensinados e por isso não frequentavam as escolas e eram privados de educação e instrução. Essa concepção de inferioridade de inteligência da pessoa surda, foi se desfazendo quando se percebeu que o surdo poderia aprender a se comunicar, não só por língua de sinais, como por língua falada (p. 141).

Sim, o surdo pode se comunicar além da língua de sinais. Existem surdos que possuem total domínio de 2 a 3 idiomas, mesmo possuindo um grau alto de perda auditiva. Ele pode se comunicar através do seu corpo todo e possui capacidade para aprender e absorver qualquer conteúdo para ele apresentado. Pode dançar, cantar, interpretar, sendo um artista-surdo em um mundo ouvinte com louvor.

3.1.1 Como tudo começou

Segundo Haguiara-Cervellini (2003), a história da educação de surdos foi marcada por muitos acontecimentos e desenvolveu-se de forma preconceituosa

por muitos anos, prevalecendo a desigualdade social. Na antiguidade, eram submetidos a tratamentos desumanos, sendo mortos por vários motivos, não tendo direito à vida, afinal não eram considerados seres humanos. Durante os séculos X a IX A.C., as leis permitiam que os recém-nascidos com deficiência fossem mortos. A surdez era considerada insignificante e os surdos viviam sozinhos e abandonados, não possuindo direitos.

Os surdos possuíam uma imagem que causava piedade. No final da Idade Média, muitos eram queimados como bruxos, abandonados por suas famílias. Na Grécia, eram encarados como seres incompetentes. Com essa crença, não possuíam direitos, eram marginalizados e condenados à morte. Os romanos, influenciados pelos gregos, tinham a ideia de que o surdo era um ser imperfeito, sem direito a pertencer à sociedade. Era comum lançarem as crianças surdas (especialmente as pobres), ao rio Tibre, para serem cuidados pelas Ninfas.

Por volta de 335 D.C., apareceram importantes filósofos, como Aristóteles que acreditava que o pensamento era desenvolvido por meio da linguagem e da mesma com a fala, e por isso afirmava que o “surdo não pensa, não pode ser considerado humano” (Goldfeld, 1997, p. 24). A igreja, até a Idade Média, acreditava que o surdo não tinha alma imortal, uma vez que eram incapazes de proferir os sacramentos. Santo Agostinho defendia a ideia de que os pais de filhos surdos estavam a pagar por algum pecado que haviam cometido (alguns religiosos alimentam esse pensamento ainda, infelizmente). Até o início da Idade Moderna não houve experiências educacionais com crianças surdas, pois eram consideradas irracionais, primitivas e doentes, privados de alfabetização e instrução. Hagiara-Cervellini, descreve bem como foi esse período obscuro na história do surdo:

A surdez sempre esteve presente na história da vida humana. Admite-se que a incidência da surdez adquirida tenha sido maior nos primórdios da humanidade, visto que nos períodos mais próximos e atuais os avanços da farmacêutica e da medicina tem contribuído para a sua redução (Hagiara-Cervellini, 2003, p. 29).

Na Antiguidade o surdo era visto como incapaz de ser educado e, portanto, considerado não-humano. Aristóteles acreditava que o surdo, por não poder articular a palavra, não podia compreender o outro e nem receber instrução. A palavra articulada era condição para o desenvolvimento do

pensamento e o ouvido era o órgão da instrução. Em Esparta atiravam os surdos-mudos do Monte Taygetos. Em Atenas sacrificavam-nos ou abandonavam.

Durante a Idade Média (476-1453) a condição de não-humano do surdo foi mantida. Até o século XV esse sujeito era considerado um ser irracional, a quem eram negados direitos civis, sociais e religiosos. Não tinha direito à herança, sofria restrições religiosas e não podia se casar, a não ser que obtivesse uma dispensa do papa (Haguiara-Cervellini, 2003, p. 30).

Considera-se o século XVI como período de início da educação da criança surda, com o surgimento dos preceptores. O surdo passa a ser alvo de interesse pela parte médica e religiosa. Um médico italiano, Girolamo Cardano (1501-1576), propôs que os surdos fossem ensinados a ler e a escrever, pois acreditava que “eles poderiam compreender ideias abstratas, se elas fossem expostas a eles por sinais” (Haguiara-Cervellini, 2003, p. 30). A partir daí, foi percebido que o surdo poderia se comunicar. Os ganhos foram ocorrendo ao longo da história.

Porém, somente no começo da Idade Moderna (entre 1453 e 1789), a educação do surdo começou a dar seus primeiros passos concretos, na Espanha. Pedro Ponce de Leon (1510-1584), monge beneditino, foi o primeiro professor de surdos da história, embora pouco se saiba sobre o seu método de trabalho, pois seus escritos se perderam ou foram destruídos. Alguns alunos afirmavam que ele começava pela leitura e escrita e então passava à fala, utilizando gestos do alfabeto datilológico (soletração manual), muito utilizado em alguns mosteiros como alternativa à regra do silêncio. Nesta época era costume que as crianças que recebiam este tipo de educação e tratamento fossem filhos de pessoas que possuíam boa situação econômica. As demais eram colocadas em asilos com pessoas das mais diversas origens e problemas. Francisco Velasco pode ter sido o primeiro aluno surdo de Léon a aprender a falar, como corrobora Haguiara-Cervellini (2003):

Nessa época, era comum a presença de filhos surdos na aristocracia espanhola, incluindo a família real. Os casamentos consanguíneos, em função de interesses econômicos, foram os possíveis causadores da alta incidência de crianças surdas, por hereditariedade, nessas famílias. Acredita-se que o primeiro aluno de Léon foi Francisco Velasco, herdeiro legítimo do Marquesado de Berlanga e o filho mais velho da Casa de Tudor. Em decorrência da sua surdo-mudez foi

privado dos seus direitos de primogênito; porém, com os esforços de Léon, aprendeu a falar, a escrever e recuperou os seus direitos legais à herança, sendo reconhecido como capaz. A partir desse momento histórico, a nobreza, com o seu poder econômico e seus interesses quanto à conservação de seus bens em termos de herança, foi a grande propulsora do oralismo, no movimento da educação do surdo (Hagiara-Cervellini, 2003, p. 31).

Carvalho (2009), em “Educação inclusiva: com um pingom nos “is”, cita um texto de Herbert de Souza, o Betinho, intitulado Fome de Educação:

Educação é fundamental, e com isso todo mundo concorda. Mas na prática, o Brasil não consegue ir adiante e transformar a educação em prioridade nacional. Existem razões sérias e profundas para isso e essas razões são políticas. Na nossa história foi mais ou menos assim: no início colonizadores portugueses mandavam seus filhos para estudar em Lisboa. Iam estudantes, voltavam senhores. Foi assim que se criou a casa grande e a senzala. Filho de branco, doutor, filho de negro, escravo e analfabeto. Com o tempo a coisa continuou. Rico e educado. Pobre sem escola. É o desejo de todos, o sonho da maioria. Educar seus filhos. Levá-los à universidade, conseguir ser doutor, ser gente, mudar de futuro, mudar o mundo. É o que não tem limite. É a ultrapassagem [...]

[...]

o sonho de todos nós de oferecermos educação para todos, em escolas de boa qualidade, sem que se estabeleça limites para a capacidade de aprendizagem de algumas pessoas, sejam elas portadoras de deficiência¹ ou não” (p. 85).

Impossível não associar esse texto à história da educação dos surdos, que sempre foi direcionada aos que possuíam recursos financeiros, excluindo os que não se enquadram ao mesmo nível social. Até mesmo nos dias atuais, poucos são os surdos que conseguem chegar ao ensino superior e aos cursos de pós-graduação. É mais comum encontrarmos mestres e doutores surdos na área da educação, em linhas de pesquisa sobre inclusão. Dificilmente, encontraremos na área das artes, em especial, na dança. Para que consiga é necessário muita luta e força de vontade para encarar os desafios encontrados no meio do caminho. Alguns surdos não sabem ler e escrever a Língua Portuguesa, apropriando-se apenas da língua de sinais. E com a dança? Quantos surdos possuem acesso à essa arte? Muitos não possuem condições de frequentar uma escola de dança (muitas vezes as famílias preferem investir

¹ A autora citada utilizou a terminologia “portadoras de deficiência”, que foi mantida seguindo o original. Em outras citações nesta dissertação ocorreu o mesmo. Entretanto, a expressão “portador (a)” deixou de ser utilizada.

em terapias de reabilitação para a surdez, como fonoterapia, por exemplo, ou em cursos para que o surdo tenha mais oportunidades de trabalho no futuro) e, quando possuem, esbarram com preconceitos até mesmo dentro da própria família, como se a dança fosse algo destinado apenas aos ouvintes. Além disso, poucas escolas públicas possuem professores de dança, estamos ainda engatinhando nessa questão. E quando possuem? Saberiam esses professores trabalhar com um aluno surdo através da dança em uma turma regular? Estariam eles preparados para esse desafio?

Segundo Carvalho e Mertzani (2021), a primeira escola pública para crianças surdas no mundo surgiu em 1755, na França, por Abade Charles-Michel de L'Épée (1712-1789), onde se utilizava língua de sinais com gramática francesa, cujo objetivo era ensinar a ler e a escrever, transmitindo cultura e promovendo educação. Sua metodologia pregava que os professores deveriam aprender tais sinais para se comunicarem com os surdos: aprendiam com os surdos e, a partir daí, ensinavam a língua falada e escrita do grupo majoritário. Para L'Épée havia uma nítida diferença entre linguagem e fala, e o desenvolvimento normal dos sujeitos seria determinado pelo desenvolvimento pleno da primeira. Ele baseava seu método no princípio de que a Língua de Sinais era a língua natural do surdo e, portanto, seu veículo para o pensamento e para a comunicação” (Haguiara-Cervellini, 2003, p. 32). Graças aos êxitos alcançados com seu método, acabou atraindo a atenção de surdos-mudos de diversos países. Ele empenhou-se em campanhas públicas de esclarecimento, com o objetivo de modificar as concepções então vigentes sobre os surdos-mudos.

No período entre 1789 e 1900, segundo Haguiara-Cervellini (2003), os Estados Unidos se destacaram utilizando ASL (Linguagem Americana de Sinais), influenciada pela língua francesa, através do americano Gallaudet (1787-1851) e pelo francês Laurent Clerc (1785-1869), discípulo de L'Épée. Na Alemanha surgiu em 1950 uma escola pública para surdos baseada no método oral. A partir daí muitas mudanças foram alcançadas e novos conceitos foram surgindo, iniciando-se pesquisas e estudos sobre desenvolvimento do deficiente auditivo.

Na Europa, durante o século XVIII, surgiram duas tendências distintas na educação dos surdos: o gestualismo (ou método francês) e o oralismo (ou método alemão). A grande maioria dos surdos defendia o gestualismo, enquanto apenas os ouvintes apoiavam o oralismo.

O Congresso de Milão, em 1880, foi um momento decisivo e obscuro na História dos surdos, pois queriam excluir a língua gestual do ensino dos surdos, substituindo-a pelo oralismo (o comitê do congresso era unicamente constituído por ouvintes). Por esse motivo, durante fins do século XIX e grande parte do século XX, o oralismo foi a técnica preferida na educação dos surdos. Durou três dias, nos quais foram votadas oito resoluções, sendo que apenas uma (a terceira) foi aprovada por unanimidade. Foi a primeira conferência internacional de educadores de surdos com o foco voltado para a educação de surdos.

Segundo Cristiano (2017), o resultado do Congresso foram oito resoluções que garantiam a hegemonia do oralismo:

- A primeira resolução atesta a superioridade da articulação, declarando ser esta a melhor forma de reinserção das pessoas surdas à sociedade e ser o método oral o melhor na educação de pessoas surdas.
- A segunda resolução considera que o uso simultâneo dos gestos e da oralidade prejudica a leitura labial e a articulação das pessoas surdas, declarando que um método puramente oral deveria ser adotado.
- A terceira resolução leva em consideração o enorme número de pessoas surdas não instruídas e que nem sempre as famílias e instituições eram capazes de suprir essa necessidade, estabelecendo então que é dever do governo assegurar que essas pessoas sejam educadas. A resolução foi aprovada por unanimidade.
- A quarta resolução, considerando um método de ensino puramente oral, define que a melhor maneira de ensinar as pessoas surdas seria através de um método intuitivo usando a associação da fala com palavras escritas, e expondo as crianças desde cedo a livros

e à gramática da língua escrita.

- A quinta resolução leva em consideração a falta de livros didáticos suficientes para esses propósitos, declarando então que é dever dos professores do sistema oral desenvolver e publicar os materiais necessários.
- A sexta resolução baseia-se nos resultados de estudos com pessoas surdas que já não estavam mais na escola, e declara que essas pessoas não perderam suas habilidades de fala e leitura labial, mas sim as aprimoraram através da prática e leitura. Sendo assim fica estabelecido que pessoas surdas devem comunicar-se usando apenas a fala.
- A sétima resolução leva em consideração as necessidades especiais do ensino de pessoas surdas, e recomenda a idade dos oito a dez anos como a melhor época para que as crianças surdas comecem sua vida escolar. Estabelece também que a educação dessas crianças deve durar de sete a oito anos, e que as classes devem ter até dez alunos.
- A oitava resolução estabelece uma mudança gradual no método de ensino de instituições que faziam uso da língua de sinais, eliminando pouco a pouco o ensino por meio das línguas de sinais e implementando o método oral.

Haguiara-Cervellini (2003, p. 34), sobre o método oral afirma:

Poderíamos dizer também que a vitória do Oralismo sobre a Língua de Sinais aponta a questão da não-aceitação do diferente. Existe um ideal de normalidade que deve ser perseguido. E isto não acontece somente com o surdo, mas com qualquer sujeito que se apresente fora dos ditames da sociedade. Ou ele se enquadra, ou é estigmatizado.

Acreditava-se que o objetivo da oralização era desenvolver a fala do surdo, pois era considerada essencial para a comunicação e desenvolvimento, defendida no Congresso de Milão. O surdo deveria aprender a falar por meio da reabilitação da fala em busca do “normal”, tão exigida pela sociedade. A metodologia oralista passou a ser usada nas escolas de educação de surdos de muitos países, sendo a língua de sinais proibida.

O processo educacional dos surdos se apresentou excludente, pois eram obrigados a falar e suas especificidades negadas, sendo obrigados a rejeitar sua língua natural e aprender outra língua de modalidade diferente da sua, a língua oral de seu país, trazendo desta forma um grande prejuízo no que diz respeito ao processo de comunicação, tanto na Língua de Sinais como na própria oralização destes indivíduos.

Essa abordagem não apresentou bons resultados, os surdos profundos não conseguiam desenvolver, apresentavam dificuldades para aprender a ler e a escrever. O oralismo não é uma aquisição natural, trabalha com o treino da leitura labial e nem todo surdo possui sucesso nesse processo. Através da língua de sinais, os que não conseguem, passam a expressar e compreender o mundo ao seu redor, permitindo que interajam com seus pares. E que bom que há essa possibilidade!

No século XX, devido à evolução nos campos da tecnologia e às conquistas da ciência, como a amplificação do som, a educação dos surdos passou a ser dominada pelo oralismo (que encara a surdez como algo que pode ser corrigido). Passou-se a aproveitar os resíduos auditivos, mediante aparelhos de amplificação sonora (que surgiram a partir de 1940) ou por intervenções cirúrgicas, como o implante coclear. Na Antiguidade, usavam-se cornetas ou tubos acústicos.

A implantação coclear teve suas primeiras tentativas em 1970 e gerou muita controvérsia nas comunidades surdas em todo o mundo. A comunidade surda é contra a implantação coclear em crianças surdas antes da aquisição da linguagem. Pensa a comunidade que obrigar a criança surda a ser ouvinte, mesmo não sendo, influencia outros a negligenciar necessidades e meios de apoio à deficiência. Muitos médicos recomendam que o implante coclear seja acompanhado com língua gestual, especialmente nos primeiros anos da criança, a fim de assegurar o pleno desenvolvimento cognitivo dela. Os riscos do implante incluem: infecção, vertigem, estimulação retardada, forte exposição a campos magnéticos, necessidade de acompanhamento médico por toda a vida. Sem esquecer que pode, simplesmente, não dar certo.

Mesmo após tanto tempo, o oralismo ainda é visto como uma “surdez corrigida”, ainda mais quando o surdo possui sua fala bem articulada. E essa percepção amplia-se com o implante coclear, pois seria a solução e/ou cura da surdez. Como surda profunda bilateral, sou uma forte candidata ao implante coclear. Vários otorrinolaringologistas já me propuseram “tal solução” para a minha surdez. Afinal, uma surda oralizada, com uma fala articulada, se tornaria uma quase ouvinte com ouvidos biônicos. Para tais profissionais, evitaria muitos contratempos que a surdez me causa, principalmente por eu trabalhar com dança. Porém, ter um implante coclear jamais me tornará ouvinte. Ficarei com meus aparelhos auditivos e com o meu conhecimento básico de Libras sem problemas. Sinto-me confortável assim.

No Brasil, a educação dos surdos teve início em 1857, sob a Lei nº 839 de 26 de janeiro, assinada por D. Pedro I quando aconteceu a fundação do Instituto Imperial de Surdos. Segundo Reis (2020, p.11) sua fundação deve-se ao professor surdo chamado Ernest Huet, francês, discípulo do Abade Charles Michel de l'Épée, que foi convidado por D. Pedro I para trabalhar na educação de surdos, no Instituto de Surdos-mudos, atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Inicia-se a partir daí o processo de educação formal dos surdos no Brasil, tendo uma escola especializada para sua educação. Ernest Huet trabalhava com educação de surdos na França utilizando a língua de sinais. Foi através da mescla dos sinais utilizados por Huet com a língua utilizada pelos surdos brasileiros de várias localidades brasileiras que surgiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os surdos que estudavam durante a semana e voltavam para casa aos finais de semana, eram surdos que pertenciam a diferentes regiões do Brasil, possuindo sinais regionais diferentes.

O INES foi por muitos anos a única instituição oficial para surdos do Brasil e dos países da América Latina. O ensino era voltado para os homens. Eram educados por linguagem escrita, articulada, datilologia e sinais. A “leitura sobre os lábios” era apenas para quem possuía facilidade para desenvolver a língua oral. O trabalho de oralização era feito pelos professores comuns, não havia especialistas. Durante anos o INES foi a única escola para surdos, e continua sendo considerada importante referência educacional do Brasil. Somente no

início do século XX, em 1929, as meninas tiveram direito à educação, quando surgiu o Instituto Santa Terezinha, em São Paulo. Era um internato voltado para educação de meninas surdas através do método oral, usando a filosofia da comunicação total em seguida. Na década de 90, alterou a sua metodologia de ensino para a filosofia do bilinguismo.

O INES, criado por Huet, foi um dos marcos mais importantes para os surdos brasileiros. A partir da década de 70 os avanços foram surgindo, disponibilizando tratamentos para bebês com surdez, e com o passar dos anos, foi reforçando suas pesquisas em relação à Libras, dedicando-se a pesquisas e estudos sobre a educação de surdos. Atualmente, o INES aborda o bilinguismo, a utilização de duas línguas: a primeira a ser dominada é a Libras e a segunda a Língua Portuguesa.

Com esse breve histórico sobre a educação dos surdos, me pergunto: A educação para os surdos ainda é vista de maneira preconceituosa, mesmo depois de tanto tempo? Creio que ainda se tenha que repensar alguns paradigmas, como por exemplo, sobre o surdo querer dançar ou se tornar um profissional da dança. Ele é incentivado a estudar, fazer uma faculdade e ter uma profissão. Mas, ser bailarino? Um professor de dança? Em um mundo onde o som é um dos elementos com os quais se trabalha? Afinal, como esse surdo irá ensinar aula de dança para uma pessoa ouvinte?

É nesse momento que insisto em pontuar a importância de se conhecer a nossa história, a história da educação dos surdos, as nossas identidades surdas, os nossos graus de surdez para que seja evitado um julgamento precipitado dessa questão. Somos capazes de dançar qualquer técnica de dança e de ensinar dança a qualquer pessoa ouvinte.



Foto 8: Preparação corporal para atores - 2009 (arquivo pessoal)

Nós não vivemos mais isolados e sozinhos como no início da nossa história. Temos e somos atuantes dentro da nossa comunidade surda de acordo com a nossa diversidade, lutando por nossos direitos, por oportunidades e por um mundo que nos aceite da maneira que somos.

3.2 Leis e direitos dos surdos

Segundo a Constituição brasileira, em seu artigo 208, fica garantido "o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988).

No artigo 59, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica; terminalidade específica para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada e capacitados para integração desses educandos na classe comum; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade; acesso igualitário, aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo ensino regular. Seria interessante que, nas aulas de Libras nos cursos de Licenciatura em dança, abordasse os itens I e III deste artigo em suas conversas com seus alunos. Será que somente a Libras seria suficiente para o ensino de dança para surdos, para ser usada como uma metodologia de trabalho, tendo a surdez uma

diversidade? Será que ela atenderia a necessidade de diferentes níveis da surdez? Estariam esses profissionais habilitados a trabalhar com essa questão? Certamente que não!

A Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a qual afirma o princípio da não discriminação e proclama o direito de toda pessoa à Educação. Com isso, as Constituições Brasileiras de 1967 e 1969, também levaram em consideração os princípios da declaração citada.

Conforme citado anteriormente, o artigo 208 afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien/Tailândia em 1990, e a declaração de Salamanca, em 1994, são grandes influenciadores para as criações de leis de educação inclusiva, que resultaram nas leis mais importantes para a comunidade surda brasileira: a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, sancionada pelo até então presidente Fernando Henrique Cardoso e regulamentada pelo decreto 5626/2005 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Elas foram responsáveis por trazer diversos avanços legislativos para a construção de uma educação que respeite as diferenças da pessoa Surda e que dê autonomia para que ela utilize seu idioma natural no Brasil – a Libras.

LIBRAS é a abreviação para Língua Brasileira de Sinais. Essa é a língua oficial dos Surdos no Brasil, reconhecida pela lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo decreto 5626/2005. De acordo com a própria lei, a Libras é tão língua quanto a nossa Língua Portuguesa:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Dessa maneira, devemos considerar a Libras uma língua, assim como consideramos o Inglês, o

Japonês, o Francês etc. (Brasil, 2002, p. 23).

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é a segunda Língua oficial do Brasil desde 2002, sendo uma Língua completa (e não uma linguagem), com estrutura gramatical própria (não existem tempos verbais ou artigos) diferente da Língua Portuguesa. Além dos sinais, as expressões faciais e corporais são de extrema importância, pois de acordo com a expressão pode-se mudar todo o contexto de uma frase. É uma língua visual-espacial. Os surdos-cegos conseguem entendê-la através do tato.

O Decreto 5.626/2005 orienta que a Libras deve ser ministrada como uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura do ensino superior, devendo ser difundida em todos os níveis escolares, em órgãos e departamentos de empresas públicas e particulares. No artigo 23 deste decreto, o surdo tem o direito de ter um intérprete de Libras em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos eletrônicos que permitam o acesso à comunicação, à informação e à educação. Quase 20 anos após a criação deste decreto, percebo que ainda estamos devagar nessa questão, ainda vivemos na época de quando ele foi criado. A primeira coisa que me perguntam quando entro em uma aula é se preciso de intérprete de Libras. Não, eu Flávia, não preciso. O que eu preciso é que o profissional tenha o cuidado de se certificar se estou compreendendo o conteúdo proposto durante a aula; caso seja aula remota, certificar se a plataforma oferece legendas em Língua Portuguesa sem que eu precise estar lembrando o tempo todo sobre essa ferramenta de acessibilidade.

Na antiguidade, não possuíam direitos, as leis permitiam que fossem tratados como seres insignificantes. Foram anos de lutas para que o surdo pudesse ser visto como um ser humano capaz de superar suas limitações e ter acesso a uma educação inclusiva. Muita luta para que pudesse fazer valer seus direitos, inclusive para escolher sua língua materna e fazer parte de uma comunidade. É por esse motivo, que nós surdos, defendemos os nossos direitos perante a sociedade ouvinte.

Do ponto de vista escolar e acadêmico, podemos ver que existe uma lacuna entre o que está escrito no papel e a prática. No artigo 30 da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(Estatuto da Pessoa com Deficiência), os processos seletivos em instituições de ensino devem adotar medidas específicas em relação ao ingresso e permanência da pessoa com deficiência. O inciso sexto citado acima, refere-se à adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

No caso de uma pessoa com deficiência auditiva, principalmente se for oralizada, será avaliada como um indivíduo sem deficiência, afinal desde o Congresso de Milão (1880), o oralismo é rotulado como uma “surdez corrigida”. Não haverá uma adaptação no critério de avaliação, exigindo desse aluno o mesmo desenvolvimento de uma pessoa sem surdez. Se esse surdo chegou ao ensino superior, muitas vezes é visto como uma pessoa “normal”, já que escreve, lê, fala. Mas, não funciona assim! A surdez, muitas vezes, vem acompanhada por outras patologias. Desenvolver uma escrita pode ser uma dificuldade enorme para o surdo. Há uma minoria que consegue ter acesso ao ensino superior, e ainda um menor número chega aos cursos de pós-graduação. Se aventurar na comunidade ouvinte é um ato de coragem para a comunidade surda. A maioria dos surdos possuem dificuldade para ler e escrever, levando um tempo maior para absorver o conteúdo das aulas, um processo totalmente diferente do ouvinte. Quando, em uma aula, há uma mudança repentina de um assunto para o outro, o surdo ainda pode estar tentando processar o tema anterior, dificultando ainda mais o seu processo de aprendizagem.

É necessário ter cuidado quanto a isso. Será que o educador precisa se ater a questão do tempo da pessoa surda? Como professora de dança surda, talvez seja necessário. Certificar se houve compreensão do conteúdo proposto, adaptar suas avaliações em prol desse aluno, para que ele não se sinta tão excluído no contexto escolar e possa conseguir dar continuidade. Quanto maior a singularidade linguística em avaliações teóricas, maiores são as chances desse aluno surdo conseguir se sair bem mesmo com suas limitações. “Avaliar para transformar e não mais para rotular” (Carvalho, 2009, p. 128). Aliás, podemos ver isso também lá em uma das resoluções votadas no Congresso de Milão (1880), onde pontua que a gramática deve ser ensinada através de

exemplos práticos, com maior clareza possível. A inclusão não é apenas incluir a pessoa com deficiência, e sim, adotar medidas para que esse sujeito consiga se sentir inserido dentro da comunidade escolar ou acadêmica. Ou seja, se sentir inserido de fato no mundo ouvinte.

Então, por que essas medidas não são adotadas nesse processo de inclusão? Talvez por prevalecer as decisões da classe dominante, já que a comunidade surda é uma classe minoritária? Segundo Bourdieu (2021), a cultura que une é também a cultura que separa e que legitima as distinções, compelindo todas as culturas a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante:

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunidade imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (p. 10).

Para Bourdieu (2021), as diferentes classes estão envolvidas numa luta simbólica conforme os seus interesses:

As diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais. Elas podem conduzir esta luta quer diretamente, nos conflitos simbólicos da vida quotidiana, quer por procuração, por meio da luta travada pelos especialistas da produção simbólica (produtores a tempo inteiro) e na qual está em jogo o monopólio da violência simbólica legítima, quer dizer, do poder de impor - e mesmo de inculcar - instrumentos de conhecimento e de expressão (taxonomias) arbitrários - embora ignorados como tais - da realidade social (p. 11).

Creio que exista essa falsa consciência conforme Bourdieu descreve. É como se, já que existem leis, decretos e todo aparato, não há mais nada a acrescentar, afinal já está sendo cumprido o que está estabelecido no papel. Porém, sabemos que a realidade é outra. Não é apenas ter uma cota para deficiente em um estabelecimento de ensino. Como educadores, precisamos entender que nem tudo está de acordo com o que foi estabelecido pelo sistema, de acordo como ele foi orientado para trabalhar com o aluno deficiente. Há uma necessidade de estar em campo ao lado do aluno, aprendendo no dia a dia com

ele, e a partir dessa experiência, desse convívio, construir um sistema de ensino não excludente, com métodos acessíveis a toda pessoa. Precisamos refletir sobre a nossa prática, alimentando uma curiosidade ingênua que, aos poucos, torna-se crítica como corrobora Freire (2020):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (p. 40).

É importante que o educador proporcione ao aluno caminhos para se superar a cada dia, como reforçam Fonseca e Faria (2011):

O que se quer é uma escola que não puna o diferente, mas que busque enxergar nele uma janela para o novo. Uma escola onde se trabalhe pela compreensão de que ser adversário não é ser inimigo; de que ser diferente é ser plural, é simplesmente ser outro. O nosso compromisso de educadores é oferecer caminhos para que o aluno realize o melhor de suas possibilidades, buscando superar a si mesmo, e não ao outro (p. 298).

Continuando nesse mesmo pensamento anterior, as citadas autoras afirmam: “Se a criança, a infância e sua singularidade são mesmo conhecidas e reconhecidas no contexto escolar, no sentido de orientar a formação, não poderíamos pensar em um currículo que inclui, excluindo ao mesmo tempo”. Segundo Fonseca e Faria, Barroso expressa uma afirmação que contempla o surdo em todo segmento da educação:

Barroso (2003), ao discutir a inclusão exclusiva, afirma que a escola exclui incluindo, uma vez que os currículos são diferentes e, conseqüentemente, as oportunidades também. Essa diferença não se aplica apenas aos diferentes níveis, mas à distância que se encontra das necessidades e peculiaridades do grupo a que se destina. Isso reflete o distanciamento e confronto dos saberes escolares e da criança veiculados tradicionalmente (p. 295).

Talvez fosse interessante pensar que a presença cada vez maior da pessoa com deficiência possa ser um ponto importante para friccionar o aprendizado em relação ao trato com ele, tensionando paradigmas enraizados, tensionando discursos engessados e práticas equivocadas e arcaicas.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Lemos, 2023), há aproximadamente 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva, o que corresponde a 5% da população no Brasil.

Conforme indicação do portal da organização social “Eficientes”, instituição que aborda a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, de acordo com a Federação Mundial dos Surdos (WFD, na sigla em inglês), 80% das pessoas surdas no mundo possuem baixa escolaridade e problemas de alfabetização (Eficientes, 2018). No Brasil, a maioria das pessoas com surdez possuem dificuldade para compreender a Língua Portuguesa, apresentando dificuldade para ler e escrever, dependendo da Libras para conseguir se comunicar. Isso pode estar relacionado à diferença gramatical das duas línguas.

Somente o ensino da Libras é muito pouco quando se trata de incluir o surdo na dança. Não é somente a comunicação através da L1 ou L2 (língua materna ou segunda língua). O surdo fala através do seu corpo. O corpo como um todo. Através do seu olhar, da sua respiração, ele tem a capacidade de criar e desenvolver um trabalho artístico. Porém, poucos surdos se aventuram em uma área onde o som se faz presente. Uma minoria se arrisca ir mais além, buscando uma licenciatura em dança, que foi o meu caso. Essa minoria são os surdos oralizados, que com uso de próteses auditivas/implantes e leitura labial se arriscam a adentrar em um mundo onde os ouvintes dominam. Desta forma, procurar conhecer a comunidade surda que possuem várias identidades, pois é a partir delas que o surdo vai demonstrar como lida com sua deficiência auditiva. Estar perto dos surdos, pode contribuir para estar perto de seus corpos, suas formas de comunicação e expressão. Conforme afirma Le Breton (2021):

Cada comunidade humana elabora seu próprio repertório sensorial como universo de sentido. Cada ator apropria-se do uso desse repertório de acordo com a sensibilidade e os acontecimentos que marcaram a sua história pessoal (p. 55).

3.3 Comunidade e Identidades Surdas: a diversidade da surdez

Um dos aspectos mencionados nos estudos sobre a surdez diz respeito às chamadas “Identidades Surdas”. O portal do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro –TJRJ dá acesso a uma síntese sobre sete identidades surdas, fazendo referência ao projeto “Inclua-me”, que toma como base os estudos da professora Gladis Perlin. Cito a seguir as identidades indicadas no texto:

1. Identidades surdas ou políticas: Devido à Língua Brasileira de Sinais, a Libras, os surdos com a identidade surda ou política optam por estar junto a outros surdos e, assim, estabelecer uma convivência

entre si. São indivíduos que não aceitam ser oralizados, bem como não têm interesse no método. Consequentemente, são surdos que frequentam associações, que se veem inseridos na comunidade surda e que consomem conteúdos audiovisuais que tenham intérpretes/tradutores de Libras e *Closed Caption* (CC).

2. Identidades surdas híbridas: Em virtude de algum problema de saúde, que tiveram em algum estágio de sua vida, como Rubéola – sobretudo nos três primeiros meses da gestação – Meningite, Otites, Caxumba – sobretudo nos três primeiros meses da gestação – e hereditariedade, os surdos com a identidade surda híbrida são indivíduos que nasceram ouvintes e tiveram a perda auditiva. A partir disso, eles começam a aprender a Língua Brasileira de Sinais e vão adentrando, progressivamente, na comunidade surda. Passam a frequentar associações e a utilizar serviços como os que oferecem os intérpretes/tradutores de Libras e *Closed Caption* (CC).

3. Identidades surdas flutuantes: Por serem surdos oralizados e saberem falar e escrever, os indivíduos com a identidade surda flutuante não têm contato com a cultura surda, não interagem com outros surdos e não participam da comunidade surda. Ao invés disso, optaram por adotar uma identidade ouvinte e estar com pessoas ouvintes dentro da mesma comunidade. Como consequência, não usam serviços de intérpretes/tradutores de Libras e *Closed Caption* (CC).

4. Identidades surdas embaçadas: Por falta de orientação, que deveria ter vindo da família, os indivíduos com a identidade surda embaçada são surdos que não aprenderam a Língua Portuguesa nem a Língua Brasileira de Sinais, o que torna a comunicação um obstáculo para eles; tanto com ouvintes quanto com surdos. Na falta do português e da Libras, eles acabam comunicando-se em mímicas. São pessoas surdas que não estão inseridas em nenhuma das comunidades. Resultando, assim, em dificuldades, que o indivíduo passa a enfrentar, ao tentar entrar em contato com a surdez na sociedade.

5. Identidades surdas de transição: Os indivíduos com a identidade surda de transição cresceram sendo integrantes da comunidade ouvinte, eles são oralizados. Até que, em determinado momento da vida, conhecem a comunidade surda e veem seus membros sinalizando por meio da Libras, e sentem-se interessados em pertencer àquele grupo. Permanecem um tempo ali, mas não deixam o oralismo para trás por completo.

6. Identidades surdas de diáspora: Assim como existem diferenças entre as línguas que utilizam a fala, a Língua de Sinais também não é a mesma que a de outras regiões, outros estados ou/e outros países. Os indivíduos com a identidade surda de diáspora são surdos que costumam deslocar-se de outros lugares do mundo, do país e/ou de um grupo surdo a outro, estabelecendo, assim, contato com surdos de outras origens e que se comunicam com uma Língua de Sinais que é distinta da sua, adquirindo, desta forma, maior bagagem cultural para seu repertório

7. Identidade intermediária: Os indivíduos com a identidade intermediária são surdos oralizados, que falam e escutam bem a Língua Portuguesa, e podem pertencer tanto na comunidade ouvinte

quanto na comunidade surda, pois também sabem sinalizar com a Língua Brasileira de Sinais. Dependendo da maneira que desejarem, eles não consomem conteúdos audiovisuais que possuem intérpretes/tradutores de Libras nem *Closed Caption* (CC) (2023, p. 01).

Se eu fosse definir a minha identidade surda, não teria nenhuma determinante, pois me identifico com duas: Identidade Surda de Transição e Identidade Surda Intermediária. Hoje em dia a questão das identidades surdas está sendo questionada, pois quase nenhum surdo se enquadra apenas a uma identidade. Há na verdade uma diversidade, uma pluralidade. As identidades rotulam e a realidade é diferente.

A comunidade surda é formada por pessoas com deficiência auditiva, familiares dos surdos, intérpretes/tradutores da Libras e por pessoas que convivem diretamente com pessoas surdas. Fazem o uso da Língua Brasileira de Sinais. Através desse espaço, compartilham projetos comuns, a mesma maneira de comunicação visual, buscam segurança, expectativas e podem assumir sua identidade longe dos olhares ouvintes.

Essa comunidade, devido ao passado sofrido onde eram obrigados a serem “ouvintes” possui uma forte ligação com a arte, pois através dela pode construir e divulgar a sua identidade surda. Ela torna-se uma ferramenta, auxiliando em seu processo de inclusão, em que o sujeito surdo é desafiado a criar através da sua própria história. Através da arte, criam e recriam a sua história, afirmam sua identidade, e a usam como denúncia sobre o passado onde eram obrigados ao oralismo e a pertencer à comunidade ouvinte, lutam contra as práticas médico-terapêuticas de protetização auditiva e a todo tipo de preconceito e de discriminação. Para Le Breton, os sentimentos que vivenciamos, a maneira como repercutem e são expressos fisicamente em nós, estão enraizados em normas coletivas implícitas: “Não são espontâneos, mas ritualmente organizados e significados visando os outros. Eles inscrevem-se no rosto, no corpo, nos gestos, nas posturas etc.” (2012, p.52).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), Lei nº 9.394/1996, são incluídas as artes visuais, artes cênicas, dança e música no componente Arte no ensino infantil, fundamental e médio. Porém, existe uma

lacuna em relação à prática de artes e o público especial. Algumas instituições de ensino investem nas artes plásticas, visuais e poesia. Sendo que a dança, a música e o teatro também fazem parte desse processo da educação e inclusão do surdo. Segundo Ana Mae Barbosa (2011), a aprendizagem da Arte é obrigatória pela LDB no ensino Fundamental e no Ensino Médio, porém algumas escolas incluem a Arte apenas num dos anos de cada um desses níveis porque a LDB não explicitou que esse ensino seria obrigatório em todos. É importante um esclarecimento a respeito para que seja dada à Arte a mesma importância das outras disciplinas.

Perissé, em “Estética e Educação”, reforça o quanto o ensino da arte é importante para o autoconhecimento e do mundo ao redor:

A arte-educação não deveria ser apenas um “componente” uma ou duas horas semanais na vida do estudante, uma pincelada, um rabisco, um esboço. Arte é vital para a criança, para o jovem, para o adulto. Pois é vital, para todos conhecer e reconhecer no mundo e em nós mesmos a presença da criatividade. É vital no contexto escolar, porque constitui uma forma de elaborar criativamente o que sabemos e sentimos, e de modo particular o que sentimos e não sabemos como definir e explicar (Perissé, 2014, p. 57).

Através da arte o ser humano consegue transmitir o que há dentro de si e como enxerga o mundo ao seu redor. Como surda, posso dizer que a dança e o teatro me ajudaram a ter um lugar no mundo, construindo minha identidade como pessoa, artista e educadora, e hoje, pesquisadora em dança-educação. Foi através da presença da arte em minha vida que eu pude ter consciência do quanto preciso lutar pelos meus direitos e contribuir na arte-educação dos surdos.

3.4 Acessibilidade

As leis de acessibilidade foram lançadas desde o ano de 2000. Um decreto de 2004 determina que todas as propagandas oficiais do governo tenham recursos visuais e legendas. A instituição de ensino precisa se adequar para inserir os alunos com deficiência, garantindo o direito à igualdade presente na Constituição Federal (Brasil,1988), oferecendo condições físicas e pedagógicas para esse aluno. A acessibilidade não deve ser apenas para deficiência motora, e sim para todos os tipos de deficiência, inclusive as

deficiências invisíveis. As deficiências invisíveis ou ocultas são as deficiências que não são percebidas de imediato, variam, de transtornos de ansiedade, depressão e distúrbios do espectro autista, perda auditiva etc. Embora sejam invisíveis, suas necessidades possuem importância e acompanhamento.

Além de recursos tecnológicos para o deficiente auditivo, os profissionais envolvidos nesse processo de inclusão precisam de qualificação, para que possam promover uma educação de qualidade. No item III, do art. 59 da Constituição de 1824, deixa clara essa questão quando diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, tendo professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para integração desses educandos na classe comum. Mas, para que essa qualificação ocorra de fato é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que visem a melhora do sistema educacional.

A surdez é uma deficiência física e não impede o desenvolvimento cognitivo, embora existam casos específicos. Adaptando metodologias e criando novas formas de trabalho, o aluno surdo pode superar suas limitações. A acessibilidade promove condições para que os deficientes possam ter mais autonomia, qualidade de vida e os seus direitos garantidos.

O decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define acessibilidade como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida (Brasil, 2004, p. 45).

Segundo a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS (2005), a discussão e reivindicação pela identidade e cultura surda fizeram com que os surdos reunissem algumas demandas de acessibilidade nos espaços sociais:

- Instalação de aparelhos de telefone para surdos (TDD) nos centros das cidades, em escolas, clubes de surdos, bancos 24 horas, empresas onde tenham profissionais surdos, rodoviária, aeroporto, metrô, shoppings.

- Instalar sistema de incêndio com sinalização luminosa obrigatória, tanto nos prédios residenciais quanto nos prédios públicos. O sistema de alerta/alarme luminoso deve estar tanto nos banheiros como em todas as dependências dos prédios.
- Incentivar todas as famílias que têm filhos surdo a instalarem em suas residências sistemas luminosos na campainha e no telefone.
- Solicitar informação visual ou legendada nos aeroportos, rodoviárias, metrô e paradas de ônibus.
- Solicitar placas de sinalização, em ruas próximas às escolas, associações e entidades de surdos, a fim de que motoristas respeitem os pedestres surdos.
- Incentivar a formação de centrais para a realização de cursos de habilitação de condutores surdos.
- Formular políticas públicas para levantamento e atendimento educacional de crianças de rua surdas, conselho tutelar, Febem, respeitando sua cultura.
- Em concursos públicos, em que o surdo concorre com outros deficientes, sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes.
- Em ambiente de júri há obrigação de oferecer para os surdos, sem ônus, intérpretes, credenciados pela Feneis.
- O surdo preso tem direito a intérprete em todos os momentos do interrogatório.
- Garantir a presença de intérprete em todos os eventos públicos culturais, bem como na TV.
- Incentivar a construção/implementação de Educação infantil (de 0 a 6 anos) e escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio para surdos.
- Necessidade de criar cursos de Pedagogia Infantil para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental para surdos, e cursos de Libras/Português (Letras) para os surdos, em várias universidades.
- Criar e ampliar o atendimento educacional a surdos adultos.

- Criar cursos noturnos, para jovens e adultos surdos, particularmente o Ensino Médio, supletivos e cursos profissionalizantes, nos quais os professores usem Libras ou que tenham intérpretes da mesma.
- Iniciar estudos a fim de levantar a real situação educacional dos surdos: escolaridade, número de surdos não atendidos, evadidos, analfabetos, etc.
- Utilizar a Língua de Sinais dentro do currículo como meio de comunicação.
- Fazer da Língua de Sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica. O ensino de Libras nas escolas de surdos como disciplina que inclui gramática, sintaxe; nas escolas de ouvintes é recomendada sua aprendizagem como segunda língua de uso.
- Propor o reconhecimento da Libras como língua da educação o surdo.
- Usar a Libras como língua de aprendizagem e instrução e o português como a L2.
- Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam Libras.
- Em educação, o surdo tem o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas em comunicação visual.
- Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações das culturas surdas: pintura, escultura, poesia, narrativas de histórias, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais.
- Garantir a equiparação salarial do professor surdo e plano de carreira em vigor.
- Assegurar o direito da presença do intérprete de Libras no decorrer do concurso de vestibular.
- Discutir a estrutura das provas do vestibular, levando em conta as especificidades da comunidade surda.
- Garantir a existência de intérpretes contratados pela universidade, assegurando ao surdo condições semelhantes às de seus colegas ouvintes.

- Respeitar o uso da escrita pelo surdo com estrutura gramatical diferenciada.
- A cultura surda merece ser registrada e traduzida em outra língua.
- Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.
- Que o adicional do professor com formação especial seja extensivo também aos professores surdos.

Essas demandas são cumpridas na íntegra? Certamente que não! Pergunto eu, pessoa surda, onde encontro sinalização e alarmes luminosos como recurso de acessibilidade? Confesso que nunca vi. Em rodoviárias ou aeroportos possuem informações visuais ou legendas para nós surdos? Nem sempre. Autoescola para condutores surdos ou instrutores preparados seria um sonho. A escrita do surdo, sua estrutura gramatical diferenciada é levada em conta? Em aulas remotas, os profissionais se preocupam realmente em ter legendas como ferramenta de acessibilidade? E quanto ao ambiente da sala de aula para aula de dança: quantas são as salas com assoalho de madeira para facilitar sentir a vibração? Caixas de som amplificadas? Vejo muitos profissionais trabalhando com uma caixinha em suas aulas, o que dificulta sentir a vibração do som. Eu como professora surda, nunca tive uma sala equipada com essas ferramentas de acessibilidade, sempre me faltaram piso apropriado, uma caixa de som potente.

Cada surdo é único, possuindo diferentes graus de surdez, apresentando diferentes dificuldades no que está sendo apresentado a ele. Cada etapa vencida em cima de suas limitações precisa ser valorizada, desmistificando a ideia de que o surdo não é capaz de realizar determinadas atividades relacionadas às artes. Carvalho (2009) diz que se vivermos a alteridade dos deficientes como um desafio construiremos uma nova rede de significações sendo os próprios deficientes como os principais autores para nos ajudar a produzir rupturas:

Atualmente, sob o discurso da educação inclusiva, pretende-se desalojar o estatuído em torno da deficiência e romper a fronteira exclusão/inclusão, inserindo todos os portadores de deficiência em turmas do ensino regular.

Mas, se não tivermos a coragem de enfrentar discussões assumindo atitudes mais críticas, poderemos ter, como resultado das propostas inclusão educacional escolar, nada mais do que inserção física, com

interações baseadas na solidariedade mecânica. Os sujeitos permanecerão, operacionalmente, na marginalidade, excluídos e na inclusão marginal, como citado anteriormente.

A rede de significações é muito mais complexa do que se pode imaginar para ser desmontada por providências includentes, baseadas em bulas legais, no forte e louvável desejo de alguns, ou em decretos das instâncias que detêm poder e autoridade (Carvalho, 2009, p. 56).

A deficiência é uma diferença que faz parte da diversidade e não pode ser negada. Infelizmente, em nosso país, muitas instituições de ensino não estão preparadas para o processo de inclusão. Embora as políticas públicas sejam voltadas para a acessibilidade, alguns municípios brasileiros não encontram recursos, e dependem dos governos federal e estadual, que muitas vezes, não cumprem com os compromissos determinados pela legislação. Existe também a falta de formação adequada dos professores no processo de inclusão social do aluno surdo. Como formador de opinião, o professor precisa mudar sua postura diante do “diferente”, nos que não se enquadram ao “normal”. As leis precisam chegar em ações efetivas nos currículos, nos planos políticos pedagógicos, nas formações, nas salas de aulas pela mediação docente informada e conscientizada. A acessibilidade vai além dos decretos e leis. A legislação não consegue fazer tudo sozinha, sendo necessária conscientização através das atitudes perante a inclusão. Carvalho (2009, p. 159).

Educação é processo para qual convergem inúmeras variáveis, inclusive a motivação de cada um de nós, somada à crença de que somos agentes de mudança, de que a educação é, também, um ato político, do qual somos coparticipantes em busca do exercício da cidadania plena de todos os nossos alunos.

Arroyo, em “O Corpo Infância”, fala sobre os corpos silenciados, sofridos e controlados desde a infância e do quanto nós profissionais da educação devemos nos atentar a essa questão:

O que trazem de diferente? Trazem outras vidas e outros corpos. Mais precarizados, mais vulneráveis do que os corpos das crianças e adolescentes que tiveram o privilégio por décadas de acesso à escola. Conviver com outras vidas mais vulneráveis é a experiência mais desafiante para a nossa reflexão e ação pedagógica [...] (2012, p. 25).

Alguns surdos são silenciados por suas próprias famílias. Surdos oralizados são incentivados a se passarem por ouvintes para não sofrerem preconceito por parte da sociedade. Eu, por exemplo, escondi a minha surdez por 32 anos, me apoiando na leitura labial para me encaixar em um mundo

ouvinte. Isso contribui para que haja bloqueios em seus corpos e em suas vidas, como ocorreu comigo. Se passar por ouvinte sendo surdo para atender às expectativas da sociedade e para tentar ser aceito só irá causar mais transtornos. E tais transtornos irão refletir em toda a sua vida. Um professor de dança quando se depara com um tipo de situação semelhante irá encontrar algumas dificuldades para trabalhar. Será um processo de desconstrução para reconstruir, podendo ele conseguir ou não. Por isso vemos a importância de mergulhar nesse processo de inclusão por parte do profissional. Abrir-se à escuta, não enxergar em sua frente o aluno surdo, mas um aluno que precisa de um professor que não tenha deficiência didática limitante.

3.5 Capacitismo

Cada vez mais torna-se importante falar sobre a inclusão e sobre as dificuldades que essas pessoas encontram pelo caminho. Um deles é o capacitismo. Sendo uma forma de preconceito com pessoas com deficiência, o capacitismo reduz uma pessoa a deficiência que ela possui.

O capacitismo é um tipo de preconceito enfrentado por muitos deficientes auditivos e de outras deficiências, impedindo que tenham uma vida normal, passam a se sentir diminuídos devido à sua limitação. É importante que a sociedade entenda a luta das pessoas com deficiência, tornando uma sociedade mais justa e inclusiva, para que possamos mudar o cenário atual. É necessário falar cada vez mais sobre esse assunto, para que possamos despertar a empatia da sociedade, reconhecendo e, principalmente, respeitando as pessoas com deficiência.

Boaventura, em “A Cruel Pedagogia do Vírus” (2020), retrata bem sobre a questão da acessibilidade:

Têm sido vítimas de outra forma de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: o capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e às condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam a viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os << não-

deficientes>> ou mais iguais a eles? Verão tristemente na nova quarentena alguma justiça social? (Boaventura, 2020, p. 20).

Como surda, vivo o capacitismo diariamente. Algumas situações no ambiente de trabalho, mesmo que não tendo a “intenção”, acabam sendo uma situação de capacitismo. Por maior que seja a formação acadêmica ou experiência do surdo, raramente chegamos a ter uma oportunidade paralela ao que um ouvinte possui. É como se cargos maiores não fossem destinados às pessoas com deficiência. Isso fere e mexe muito com o emocional, podendo criar bloqueios mentais, gerando transtornos de ansiedade e síndrome do pânico. De que adianta buscar tanto conhecimento se não há reconhecimento ou oportunidade para nós surdos em um ambiente de trabalho? As empresas contratam, muitas vezes para atingir a cota de deficientes exigida pela lei. O surdo poderá ter grau de instrução superior aos demais, porém não terá as mesmas oportunidades de crescimento dentro da empresa. É como se a sua capacidade fosse limitada apenas ao que está acostumado a fazer. Trabalhei por nove anos em uma instituição de ensino privada, sendo a primeira professora a ser contratada como licenciada em dança e a única cursando um mestrado em dança. No início de 2023, um profissional da dança (bailarino), sem uma formação acadêmica na área da dança (bacharelado ou licenciatura em dança), foi escolhido para ser o representante do núcleo de dança da instituição de ensino. Quando questionei tal escolha usaram a justificativa de que eu tinha alguns problemas de saúde, às vezes faltava por conta disso, filha pequena, residia longe do local de trabalho e não trabalhava todos os dias. Mesmo eu sendo a professora de dança mais antiga da casa, ganhando festivais na categoria de dança inclusiva, fazendo um mestrado em dança, nunca tive oportunidade de crescer dentro desse local de trabalho. Pergunto: caso eu chegasse a um doutorado, poderiam me oferecer oportunidades maiores, condições de trabalho melhores? Dificilmente isso aconteceria. Saí antes que eu pudesse me decepcionar ainda mais.

A deficiência provoca vários tipos de reações e preconceitos. Por ignorância, muitas vezes é tida como um problema, criando um rótulo na pessoa incapaz, que é deixada sempre de lado. Aos que são menos favorecidos financeiramente a dificuldade aumenta.

Na maioria das famílias de menor poder aquisitivo, estudar arte não faz parte do planejamento. Desde cedo sustentam a ideia de que ser pobre é trabalhar desde cedo e ser artista é para quem possui condições para investir. As classes desfavorecidas também se tornam uma deficiência, ou melhor, uma “deficiência social”, na qual as artes, em especialmente a dança, se tornam excluídas das possibilidades de experiências que um indivíduo pode ter. Classes minoritárias só possuem acesso à arte no período escolar, uma vez por semana, uma hora de aula. Arte para essas classes, limita-se em desenhos e pinturas. Em alguns casos, aulas de teatro. Muito raramente, aulas de dança. Essa por sua vez, torna-se presente em épocas de festividades, como por exemplo, festa junina. Poucas escolas incluem a dança como uma disciplina na grade curricular, sem colocá-la apenas como “de arte”. Quando comecei a dar aula de dança em uma instituição de ensino privada como componente da grade curricular duas vezes por semana me surpreendi, pois estava acostumada a ministrar aulas extracurriculares.

Para Le Breton, as sociedades ocidentais fazem da deficiência um estigma negativo:

A relação social estabelecida com o homem que tem uma “deficiência” é um profícuo analisador da maneira pela qual um grupo social vive a relação com o corpo e com a diferença. Ora, uma forte ambivalência caracteriza as relações entre as sociedades ocidentais e o homem que tem uma deficiência; ambivalência que vive no dia a dia, já que o discurso social afirma que ele é um homem normal, membro da comunidade, cuja dignidade e valor pessoal não são enfraquecidos por causa de sua forma física ou suas disposições sensoriais, mas ao mesmo tempo ele é objetivamente marginalizado, mantido mais ou menos fora do mundo do trabalho, assistido pela seguridade social, mantido afastado da vida coletiva por causa das dificuldades de locomoção e de infra estruturas urbanas frequentemente mal adaptadas. E quando ousa fazer qualquer passeio, é acompanhado por uma multidão de olhares, frequentemente insistente; olhares de curiosidade, de incômodo, de angústia, de compaixão, de reprovação. Como se o homem que tem uma deficiência tivesse que suscitar de cada passante um comentário (2012, p. 73).

Esse mal-estar está relacionado a sua definição perante a sociedade. Ele possui direitos, mas tem uma deficiência que o diferencia dos demais:

O homem deficiente é um homem com estatuto intermediário, um homem do meio-termo. O mal-estar que suscita vem igualmente da falta de clareza que cerca sua definição social. Ele nem é doente nem é saudável, nem morto, nem completamente vivo, nem fora da sociedade, nem dentro dela, etc. Sua humanidade não é posta em

questão e, no entanto, ele transgride a ideia habitual de humano. A ambivalência que a sociedade mantém a seu respeito é uma espécie de réplica à ambiguidade da situação, a seu caráter durável e intocável (Le Breton, 2012, p. 75).

Temos os nossos direitos garantidos pelas leis. Nós deficientes somos vistos como diferentes. Nós surdos, na grande maioria, conseguimos perceber com mais sensibilidade o que acontece ao nosso redor e sentimos o capacitismo na pele. Tentamos o tempo inteiro nadar contra uma corrente que nos puxa em uma direção contrária. Eu, como professora de dança surda, já recebi um conselho de um otorrinolaringologista para que eu desistisse da dança e fizesse outra escolha profissional, porque teria muita dificuldade de acompanhar os sons, não sendo a escolha ideal para uma pessoa com a minha deficiência. Gostaria de encontrá-lo novamente para poder mostrar a ele onde uma pessoa surda é capaz de chegar na área da dança: em um mestrado em dança em uma universidade pública. Tal profissional, não é culpado por ter tido esse pensamento, e sim, também é uma vítima de um sistema de invisibilidades que existe no sistema educativo e social. Mesmo tendo nascido em uma família menos favorecida financeiramente e com pouca instrução, busquei formação dentro de uma área que me construiu dia após dia: na dança. Desde a antiguidade até os dias atuais, nós surdos lutamos para garantir nossos direitos e sermos inseridos na sociedade como qualquer outra pessoa. A luta é diária e muita coisa ainda consta no papel e não na realidade da vida dessas pessoas. Somos exaltados por interesses políticos institucionais, com discursos politicamente corretos, sendo na realidade, um contrassenso.

O capacitismo é enfrentado diariamente pela comunidade surda. Se um surdo é oralizado, fazendo boa leitura labial e usando próteses auditivas, provavelmente receberá elogios de um ouvinte, como por exemplo: “Nossa, você não parece surdo!”, “Você fala tão bem”, “ Não, você não é surdo, você fala!” “Você possui audição seletiva, ouve o que quer”. Para o ouvinte poderá ser um elogio, mas para o surdo poderá ser um gatilho emocional relacionado à incapacidade. Com o sinalizante, muitas vezes o uso de mímica ou de gesticulação exagerada é vista como forma de preconceito da comunidade ouvinte com o surdo. Quando falo que sou professora de dança sendo surda, geralmente o olhar é de espanto, seguido por: “Você fala muito bem, não parece

surda. Mas, você escuta um pouquinho, não é? Senão, não trabalharia com dança”.

Marcada por episódios tristes, o surdo teve a educação desenvolvida ao longo dos anos reforçada pela desigualdade social, de maneira preconceituosa. Embora o surdo de hoje tenha conquistado seus direitos, permanece marcado por um histórico pesado. Por esse motivo a comunidade surda luta tanto por seus direitos e o seu lugar no mundo. Ainda que os surdos oralizados tenham um pouco mais de oportunidades por usarem a Língua Portuguesa, também enfrentam muitas dificuldades em seu dia a dia. Usar aparelhos auditivos ou um implante coclear, não são a garantia de que irão ouvir como uma pessoa ouvinte. É necessário um acompanhamento com profissionais da saúde para uma possível reabilitação auditiva e não apenas pôr a tecnologia nos ouvidos. Nem todos os surdos possuem condições financeiras para investir nessa reabilitação, dificultando o seu aprendizado na questão da educação. Surdos com surdez profunda podem não conseguir um bom desenvolvimento se não tiverem um acompanhamento adequado.

O profissional envolvido no processo de inclusão irá precisar se atentar a respeito disso, procurando se especializar nesse campo para que possa oferecer recursos para que eles superem suas limitações:

[...] consideram-se despreparados para a tarefa porque a formação que receberam habilitou-se a trabalhar sob a hegemonia da normalidade. Não foram qualificados para o trabalho com diferenças individuais significativas, o que também representa mais uma necessidade de ultrapassagem: a qualidade da formação inicial e da continuada de nossos educadores (Carvalho, 2009, p. 89).

É fundamental repensarmos a respeito dos cursos de formação de professores, oferecendo-lhes as ferramentas necessárias para trabalhar com os surdos de diferentes níveis de perda auditiva e identidades. “A inclusão é um processo permanente e dependente de contínua capacitação dos educadores”. (p. 89). Para que haja inclusão precisamos remover as barreiras, mudando nossas atitudes frente à diferença e repensando em sua maneira de desenvolver o trabalho frente à inclusão. Carvalho (2009) descreve a dificuldade dos profissionais a lidarem com as diferenças individuais:

Mesmo os poucos professores que revelaram suas dificuldades pessoais em lidar com as diferenças individuais mais significativas, argumentaram que não foram preparados para isso, pois em seus cursos de formação não examinaram o tema teoricamente, e muito menos, nas práticas de estágio.

Solidarizo-me com eles, pois tanto é verdade que pouco ou nada observaram, ouviram, analisaram ou praticaram a respeito, quanto é verdade que a formação recebida é ainda insuficiente para o trabalho **na diversidade**.

O negrito que usei justifica-se para levar os leitores a refletirem que não se trata de trabalhar com a diferença natural existente entre as pessoas. O trabalho na diversidade requer, de imediato, mudanças nas ações pedagógicas em sala de aula. Aprendemos a programá-las sob hegemonia da normalidade, como se houvesse um aluno “padrão” que servisse de modelo aos demais. Entendo, portanto, por que os professores se sentem tão ameaçados e mais resistentes, quando encontram alunos com dificuldades de aprendizagem por diversas causas e manifestações e não sabem lidar com elas (Carvalho, 2009, p. 123).

Por não ouvirem ou por não conseguirem compreender o conteúdo proposto, muitos surdos desistem de se dedicar à educação, se aprofundar e exercer uma profissão e atividades regulares. Essa inclusão precisa ser pensada desde os anos iniciais da educação para que o surdo possa construir sua identidade com mais segurança, que tenha consciência de que embora ele pertença a um grupo “diferente”, possa exercer diferentes papéis sociais e que seja valorizado.

No espaço da escola, as crianças se apresentam como integrantes de grupos diversificados, o que nos permite dizer que para diferentes crianças é possível identificar diferentes infâncias, igualmente legítimas em suas especialidades. Uma perspectiva educacional que considera essas questões deve criar espaços para a manifestação das práticas culturais dos vários grupos, entremeados ao saber historicamente produzido.

A relação entre infância e cultura é entendida a partir da identificação da criação não estática, mas dinâmica, da cultura, pela criança, estabelecida na interação com os pares, prioritariamente, e também com os adultos. A partir dessas ponderações, pensar o cotidiano escolar para/na infância significa reconhecer a singularidade desse grupo e sua relação de pertença a outros grupos e que as relações vividas pela criança no contexto educacional são relevantes para o seu processo formativo (Fonseca; Faria, 2019, p. 280).

A inclusão é possível e precisa ser entendida como um processo contínuo. É necessária uma consciência coletiva para a mudança dessa realidade. O mundo não é somente ouvinte, nele temos uma comunidade surda capaz de superar suas limitações e garantir o seu lugar dentro dele.

Para incluir (inserir, colocar em) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa, sem dúvida, mas necessária e possível (Carvalho, 2009, p. 160).

Diante de toda a história da educação do surdo e de sua luta por viver com dignidade em um mundo ouvinte, onde ele tenha oportunidade de crescer como indivíduo, vejo o quanto o passado influencia no processo de inclusão desse aluno surdo na dança. Quando adquirimos conhecimento sobre a história, conseguimos entender um pouco mais sobre esse aluno e pensar em um possível caminho a seguir. Iniciar um processo de trabalho com o aluno surdo, irá trazer à tona algumas questões sobre a educação desses sujeitos ao longo dos tempos, como corrobora Freire (1992):

Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado. Daí que eu tenha falado antes no “parentesco” entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento (p. 28).

O presente estudo pretende contribuir para a transformação da realidade apontada, através da proposição de atividades sensíveis, na perspectiva de interação das áreas da Educação e da Arte, especialmente no campo da dança, voltada para pessoas com diferentes graus de surdez.

4. DANÇA E SURDEZ

Nada é suficientemente bom. Então vamos fazer o que é certo, dedicar o melhor de nossos esforços para atingir o inatingível, desenvolver ao máximo os dons que Deus nos concedeu, e nunca parar de aprender.

Ludwig Von Beethoven

O sentir! Tendo alguns sentidos mais aguçados (tato, visão, olfato), o surdo sente o tempo todo. Pelos poros, pele, ar, chão, pelo abraço, pelo olhar, pela respiração. Até mesmo pela vibração de sua própria voz. Seus olhos tornam-se muitas vezes os seus ouvidos. Porém, não se limita apenas à visão. É pelo ar, pela vibração, pelo toque e expressões do outro que encontram sua forma de comunicar ao mundo a sua identidade. Esse sentir é totalmente diferente de um surdo para outro. É necessário que seja estimulado, trabalhado. O surdo precisa de acolhimento e a oportunidade de apresentar a sua identidade, porque é através dessas vivências que ele encontrará ferramentas para a construção da sua dança, não tão diferente daquela de uma pessoa ouvinte, mas talvez de uma maneira mais intensa.

Por muito tempo o surdo foi negligenciado na não crença da sua capacidade. Hoje encontramos ícones da comunidade surda na área das artes. Utilizam seu dom e sua habilidade para serem reconhecidos como sujeitos, bem como divulgar sua cultura. A arte dos surdos envolve geralmente criações artísticas que mostram sua cultura, suas emoções e sentimentos. Os surdos estão mais habituados a gesticular e perceber emoções nos outros, por isso quando convocados a se expressar por movimentos corporais acabam surpreendendo.

As experiências culturais do povo surdo são construídas visualmente tendo em vista que o sentido sensorial da visão é o que possibilita aos surdos perceberem o mundo ao seu redor. Cabe ainda destacar que, segundo Strobel (2008, p. 24), “a cultura surda envolve as atividades do ser surdo, de ver, de perceber e de modificar o mundo por meio de práticas culturais que, por não terem audição e os elementos sonoros como referência, se constituem como distintas das desenvolvidas por grupos culturais ouvintes”. O primeiro contato do

surdo com a dança ocorre através do convívio com familiares e amigos ouvintes em festas sociais, tornando essa experiência algo positivo ou negativo.

Contrariando alguns paradigmas, é possível trabalhar dança com surdos, sendo eles capazes de responder positivamente o que lhe é proposto, de forma adequada a cada ritmo e de maneira intensa. O surdo pode ser estimulado a descobrir e a perceber as vibrações sonoras através de todo o seu corpo, mas não deve ter o intuito de “normalizar”. Há importância em possibilitar ao aluno surdo bem-estar, auxiliar sua autoaceitação e autovalorização, a reconhecer suas limitações e tirar o máximo de proveito de suas infinitas potencialidades. Por não ouvirem, os surdos possuem os outros sentidos mais aguçados, permitindo captar com relativa facilidade as oscilações geradas pelas ondas sonoras. Pode ser fundamental desenvolver nesse aluno a habilidade de reconhecer os sons numa música, pois isso amplia a possibilidade de utilização de seus recursos auditivos.

A dança pode ser apresentada ao surdo aos poucos para que ele possa ir se adaptando ao som. As vibrações sentidas no corpo servem de apoio no processo de percepção corporal e sonora do aluno. O agente condutor responsável por essas sensações é a pele, o órgão mais sensível do nosso corpo é capaz de responder às ondas sonoras e pressões que lhe são impostas.

A dança aplicada ao aluno surdo requer atenção e dedicação especiais e responsabilidade profissional, precisando ser cultivada aos poucos, levando em conta a percepção de corpo, espaço e tempo do praticante. É uma dança que se fortalece aos poucos, passo a passo, pela criação, cujo criador é o praticante. Nela dividem-se responsabilidades, sucessos e fracassos, fortalecendo-se o potencial individual do aluno. As pessoas não estão habituadas a lidar com a deficiência auditiva e acabam julgando que os surdos são incapazes de desenvolver um trabalho com a dança. Talvez porque haja um desestímulo social, educacional, cultural e histórico. Por causa disso, alguns dão ênfase quase que exclusiva à movimentação corporal, relegando à música o papel de coadjuvante; desconsideram o que mais deveria ser evidenciado: a real possibilidade do surdo de relacionar-se com a dança a partir de sua percepção pessoal dos sons em uma música. A falta de conhecimento das potencialidades

do surdo gera falsa impressão de que qualquer pessoa pode realizar com ele um trabalho de dança em um grau elevado de competência. É importante que o profissional envolvido nesse processo de inclusão conheça a comunidade surda, que possuem várias identidades, pois é a partir delas que o surdo vai demonstrar como lida com sua deficiência auditiva. Podemos observar em algumas metodologias de danças, como por exemplo, na Teoria Fundamentos da Dança, desenvolvida por Helenita Sá Earp (1920-1965), professora universitária e diretora artística, que a dança é vista para além de qualquer limite ou exclusão. Laban, que alimentou as teorias de Helenita, também corroborava, assim, como vários outros pesquisadores da dança, para uma dança democrática, onde todo corpo pode dançar e todo movimento do corpo pode ser dança. Isso toma vulto na chamada dança moderna, quando os limites e cânones das danças clássicas são questionados dando lugar a uma dança mais livre, mais expressiva. A dança se abre, assim, a todos os corpos.

Todo indivíduo deve buscar com sinceridade esse despertar e assim dinamizar essa dança que habita potencialmente em forma latente no seu ser. Isto corresponde a abrir o campo da corporeidade, e assim, vivificar as possibilidades tangíveis do movimento, aprofundar seu campo cognitivo e afetivo, numa atitude de receptividade e de doação e de tal modo que não haja bloqueios e restrições impeditivas. Valorizar forças e ações que impulsionam as suas aspirações mais elevadas, retirar impurezas cerceadoras e fortalecer tendências positivas que fortificam à vontade e ajudam a criar um campo vibracional, onde beleza, harmonia e verdade possam fluir de modo mais pleno. Então, desta forma, a dança concebida como a capacidade de transformar qualquer movimento do corpo em arte implica numa potencialização integrada do intuir e do corporificar materializando-os em diversos níveis mentais, físicos e emocionais (Meyer; Earp, 2019, p. 147).

Jamais se deve ignorar a possibilidade que o deficiente tem de discriminar os sons e criar movimentos, pois discriminar, perceber e intuir são qualidades importantes na tentativa de estabelecer a ligação entre corpo, ritmo, música e movimento. Às vezes, mesmo com capacidade auditiva muito pequena, o aluno pode conseguir criar movimentos corporais com mais desenvoltura do que alguns ouvintes. Castro e Moraes (2013), em seu artigo Motricidade, exemplificam esse processo do surdo na dança:

O surdo comunica sua existência, as suas ideias e a sua cultura, através de gestos e sinais, mas também é capaz de dominar técnicas e estética corporal através da dança e ricas combinações de padrões

rítmicos. Sua percepção de ritmo, entretanto, amplia-se através da interação entre múltiplos sistemas perceptivos, onde dicas visuais, estímulos vibratáveis em contato direto com o corpo e sensações de esforço culminam em estruturação rítmica, seja ela expressa na fala, seja ela expressa no movimento dançado (p.69).

E como os nossos corpos trazem bagagem para ser explorada! Para nós surdos, o som tão venerado no mundo ouvinte é sentido de uma maneira diferente, talvez com mais sensibilidade, já que não ouvimos e sim, sentimos. Sentimos o som que nos cerca através das vibrações, pulsações, da nossa respiração, “o som é presença e ausência. Ele é permeado de silêncio. Mas mesmo no silêncio podemos perceber os sons do nosso corpo, como o da pulsação e o da respiração” (Haguiara-Cervellini, 2003):

O que se entende por música interna? Pode ser aquela música vivida no ambiente sonoro e internalizado. Faz parte de uma audição interna em que o indivíduo pode evocá-la e “ouvi-la”, mentalmente, na sua memória. Agora não está mais fora, mas dentro do homem. Pode também ser aquela música criada, vivida internamente, que permanece no nível de audição interior e ainda não se materializou, ou seja, não foi expressa acusticamente. Permanece no nível do pensamento (p. 75).

É importante que o profissional envolvido nesse processo de inclusão enxergue o indivíduo mais do que sua deficiência, considerando suas limitações, e enfatizando as capacidades. Buscar se informar sobre o grau da deficiência e histórico; quando falar, manter-se frente ao aluno; quando estiver falando, procurando utilizar todos os recursos possíveis para comunicar-se, certificando-se de que o aluno compreendeu o que lhe foi proposto e evitando mudar constantemente as regras de uma determinada atividade e, principalmente, não articular exageradamente as palavras. Deve transmitir confiança e qualquer progresso deve ser valorizado.

O sujeito surdo, através de outros sentidos que possui – principalmente a visão e as terminações nervosas que existem na pele –, pode sentir a música por meio das vibrações sonoras que instrumentos e alto falantes liberam e se fazem transportar no ar. Facilitando, portanto, a harmonia entre a dança e a música. Todavia, o fator mais importante para o surdo é se manifestar usando a dança em junção com a sua língua materna, a de sinais, dando sentido a sua existência. A dança, dessa forma, se torna mais uma forma de expressão para o surdo usando o corpo-espaço. Enfatizamos a necessidade de mais capacitação para os profissionais que lidam com a inserção do sujeito surdo na dança. Esses, de forma especial, precisam de mais compreensão da cultura e da comunidade surda em sua totalidade. Assim, o objetivo será mais bem alcançado (Silva; Alves; Sampaio p.3).

Os resultados surgirão em longo prazo através de muita dedicação, empenho e objetividade de ambas as partes.

4.1 A prática de dança pelos alunos surdos

O aluno surdo muitas vezes se fecha pela dificuldade de se comunicar, e por isso, o professor deverá estar sempre atento. Pode mostrar-se resistente ao manter contato com pessoas estranhas, relutância em mostrar o aparelho auditivo tentando esconder a deficiência, rigidez de pensamento, imaturidade em relação ao ajustamento social, tendência ao isolamento social dos ouvintes, ansiedade, capacidade de concentração reduzida. Alguns apresentam certo grau de retardo no desenvolvimento motor se comparado aos ouvintes, mas acreditam alguns estudiosos que este fato está mais relacionado com estímulo oferecido ao indivíduo do que a uma característica da surdez. Independente da sua perda auditiva, o aluno surdo é capaz de desenvolver um excelente trabalho através da dança. Nós surdos, temos capacidade de aprender técnicas de dança e qualquer outra atividade relacionada à música, pois reconhecemos as vibrações sonoras e ritmo musical.

Retomo aqui que a dança entrou na minha vida quando eu tinha 10 anos, através do ballet clássico e do jazz. Através do olhar, eu conseguia absorver todo o conteúdo proposto durante as aulas. Nesta época, nada se sabia sobre a minha surdez. Se eu não ouvisse? Ah, era distração! Falta de atenção! Não, muito pelo contrário, procurava ter atenção redobrada em tudo o que fazia. Quanto mais cedo for percebida a perda auditiva da criança, melhor. O que muitas vezes impede um surdo de participar de uma aula de dança não são as barreiras físicas, e sim, a dificuldade de se comunicar e de interagir com o mundo ouvinte. A inclusão do surdo na dança precisa ser contínua: deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior.

A dança desperta interesse em diversas faixas etárias, em ouvintes e surdos. Pode desempenhar um trabalho importante na formação da pessoa surda como indivíduo, pois promove a consciência corporal, a autoestima e com isso melhora a relação com o outro. Quando se envolvem com o trabalho proposto, podem surpreender pela forma criativa de como se manifestam corporalmente. Através da dança, tornam-se mais sociáveis e descobrem novas

formas de se expressar. E a maneira como o educador conduz esse trabalho pode fazer uma grande diferença, marcando a vida desse aluno para sempre. Sob o ponto de vista de Freire (2020), o gesto do professor diante do aluno, atua como força formadora do educando:

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer uma palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu (p. 43).

Para os surdos, o ensino deve ser baseado na visão e na percepção, e não na audição. Ao trabalhar com o surdo, precisamos usar materiais com visual, procurando passar sempre o conteúdo mais importante. O profissional que ensina deverá também explorar o sentido da visão, trabalhar com imagens que simbolizam movimentos que queiram ensinar. É importante que tenham disponibilidade e paciência, e aprendam alguns sinais básicos da Libras.

Deve-se auxiliar o aluno a conhecer a música (letra, compositores, imagem) e depois a identificação dos sons, que deve ser próxima às caixas de som e a música deverá ser tocada quantas vezes for necessário. Depois se deve incentivar o aluno a dizer o que identificou: ritmo rápido ou lento, fácil ou difícil percepção, grave ou agudo. Tudo deve ser anotado e aproveitado para a criação da coreografia. O surdo tem a capacidade de desenvolver qualquer trabalho de dança, pode até ter dificuldade de comunicação com os demais durante a aula, mas normalmente possui capacidade e vontade de aprender. Oliveira (2014) chama a atenção para esse detalhe:

A interpretação de letras musicais apresenta alguns desafios. O primeiro deles é o de saber traduzir com desenvoltura, transmitindo a emoção, não apenas da letra, mas também da melodia, com expressões corporais e faciais. O segundo desafio é o de adaptar letra e música à realidade cultural do surdo. Dessa forma, é possível que o surdo compreenda o sentido da letra e possa se relacionar emocionalmente com a composição (p. 2).

É importante que o professor fale de frente e use frases curtas, com tom de voz normal e articule bem as palavras, não use gestos e nem qualquer objeto na boca, permitindo dessa maneira a leitura labial. Ser expressivo, demonstrar sentimentos, tocar delicadamente a pessoa e ao mudar de assunto, avisar. Caso perceba que a comunicação não esteja sendo compreendida, deve procurar utilizar outros recursos para que o trabalho proposto seja absorvido. Freire (2018) cita Angel Vianna para ressaltar a importância do toque quando ensinamos dança:

O toque, minha gente, o toque é uma das coisas mais importantes do corpo humano. Você não precisa ficar falando, falando... basta tocar naquela parte do corpo que está com dificuldade e ela vai entender que quero ajudá-la a encontrar um caminho... Mas é preciso que o toque seja delicado, acolhedor, que passe uma mensagem positiva, e aí o corpo vai perceber do que precisa (p. 218).

A lei permite as adaptações curriculares, podendo desta forma adequar sua metodologia para atender a todos sem distinção. Algumas estratégias são de competência de instâncias político-administrativas superiores e por isso denominam-se “adaptações curriculares de grande porte”. As outras, com modificações menores, são de competência do professor em sua aula, tem a denominação de adaptações curriculares de pequeno porte. Essas estratégias e adaptações facilitam o processo de aprendizagem do aluno.

Mudanças positivas de comportamento do surdo com o mundo é algo que ocorre de forma surpreendente, pois passam a se sentir cidadãos de direito, a ter autoestima, acreditando que é eficiente e capaz de realizar qualquer atividade através de outros sentidos que são aguçados, em que se iguala às outras pessoas sem deficiência.

4.2 Diferentes graus de surdez e as possibilidades de ensino e aprendizagem

Para a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos -

FENEIS o surdo mudo é a mais antiga e incorreta denominação atribuída ao surdo, e infelizmente ainda é utilizada em certas áreas e divulgada nos meios de comunicação. O fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. A mudez é outra deficiência. Para a comunidade surda, o deficiente auditivo é aquele que não participa de Associações e não sabe Libras (Língua Brasileira de Sinais). O surdo é alfabetizado e tem a Libras, como sua língua materna.

O surdo é o indivíduo em que a audição não é funcional para todos os sons e ruídos ambientais da vida. Apresenta altos graus de perda auditiva prejudicando a aquisição da linguagem e impedindo a compreensão da fala através do ouvido, com ou sem aparelhos, necessitando de próteses auditivas altamente potentes. A surdez produz um impacto grande na qualidade de vida da pessoa. A atenção, concentração, memória são afetadas significativamente e o esforço do cérebro para tentar ouvir pode trazer vários tipos de transtornos.

Em crianças, a surdez resulta atrasos nos processos de aprendizagem, comunicação e socialização. Se a criança tiver uma perda auditiva de severa a profunda, além de não conseguir falar, pode não desenvolver sua cognição adequadamente caso não haja uma estimulação. O teste da orelhinha é uma forma de diagnosticar deficiências auditivas no bebê.

A surdez pode ser diferenciada pelo local da lesão no sistema auditivo, nem toda perda auditiva acontece por um mesmo motivo e os níveis de lesão podem variar. A surdez congênita ocorre desde o nascimento, devido a doenças durante a gestação, problema no parto ou herança genética. Esse tipo de surdez pode levar a problemas no desenvolvimento da linguagem. Quando ocorre em outras fases da vida do indivíduo, chama-se surdez adquirida, podendo ser causada por uma otite ou exposição a altos ruídos.

Os principais tipos de surdez são:

1- Surdez por condução: acontece quando está relacionado ao ouvido externo e/ou médio, que tem como função conduzir o som até o ouvido interno. Costuma ser o resultado da fixação após a fratura do estribo, um dos três ossinhos do ouvido médio que transmitem o som através do mesmo até o líquido do ouvido interno. Pode ser temporária (doenças infecciosas ou acúmulo de

cera), com diagnóstico e tratamento adequado o indivíduo tem chances de recuperar a audição através de medicamentos ou cirurgias; ou permanente, quando o tímpano é perfurado, não tendo como restaurá-lo, pois, os danos causados são irreversíveis.

2 - Surdez neurosensorial: acontece quando o som é passado do ouvido externo para o médio, mas o interno ou o nervo auditivo não transmite normalmente o som ao cérebro. O indivíduo possui dificuldade em processar a informação sonora. É uma surdez difícil de ser tratada devido a perda permanente de células neuronais. Algumas doenças, determinados medicamentos ou origem genética podem afetar essas células. É considerada uma surdez irreversível, pois as células não podem ser recuperadas. O deficiente auditivo quando possui essa surdez neurosensorial pode usar aparelhos auditivos ou implantes cocleares, conseguindo através desses recursos, maior discriminação sonora.

É importante lembrar que embora haja uma maior discriminação sonora, a pessoa que possui esse tipo de surdez irá precisar fazer a leitura labial, associando o som que chega através do aparelho auditivo com o movimento dos lábios. No caso da dança, com o uso de aparelhos ou implantes, ele ouvirá o som, mas provavelmente levará um tempo para processar como realmente ele é. Como uma pessoa com esse tipo de surdez, eu levo um tempo maior para entender a música. Quando estou em um processo de composição coreográfica, preciso de alguém para sinalizar os sons agudos, pois não os ouço mesmo com aparelhos auditivos. Terei que “ouvir” a música muitas vezes para me adaptar com os sons e com a vibração. Sons mais graves são percebidos com maior facilidade por mim, mas isso varia de pessoa para pessoa.

3- Surdez mista: quando inclui componentes tanto por condução quanto neurosensoriais, uma combinação de duas lesões, ou seja, uma lesão no ouvido externo e/ou médio com outra no ouvido interno. Suas causas são semelhantes à perda neurosensorial e por condução: infecções, medicamentos, perfurações do tímpano, entre outras. Identificado o problema, o tratamento pode ser realizado através de medicamentos, cirurgias e uso de aparelho auditivo.

4 - Surdez central: é causada por variações na compreensão da informação sonora, sendo um caso muito complexo de surdez, pois envolve além da interpretação dos sons, a capacidade mental do indivíduo. As causas podem ser as mais variadas possíveis. Tive alguns alunos com esse tipo de surdez. Possuíam um certo atraso motor e cognitivo, dificultando o processamento das informações passadas a eles. Inclusive, apresentavam dificuldade em aprender Libras e Língua Portuguesa. O trabalho de dança com surdos com esse tipo de surdez é geralmente direcionado para a dançaterapia, que possui uma função pedagógico-terapêutica, proporcionando autoconhecimento, trabalhando a conexão mente-corpo, contribuindo para a saúde mental e sociabilização do indivíduo.

A perda de audição pode ser classificada, igualmente, segundo seu nível de gravidade – leve, moderada, grave ou profunda – e segundo afete as frequências baixas, altas ou a todas as frequências dos sons.

O nível de audição é medido em decibéis (dB), que é uma unidade de avaliação de intensidade de sons. A audição normal situa-se em zero dB e são consideradas significativas as perdas acima de 30 dB, sendo recomendado a partir daí o uso de aparelho auditivo. Quanto maior o número de decibéis necessários para que uma pessoa possa responder aos sons, maior a perda auditiva. A adaptação do ouvido ao aparelho auditivo e à resposta aos estímulos sonoros poderão classificar como deficiente auditivo (quem discrimina os sons de uma fala, graças ao uso do aparelho) ou surdo (quem não compreende os sons de uma fala, apesar do uso do aparelho).

A perda entre 15 e 30 dB é considerada leve, quase não afeta o desenvolvimento do indivíduo e o uso do aparelho auditivo quase não é necessário. A pessoa que tem o primeiro grau de perda auditiva possui dificuldade em entender o que se diz em tom baixo, a uma certa distância ou quando existem ruídos por perto. É possível realizar um trabalho em dança sem muitas adaptações. Com o volume de som habitual, o aluno surdo não terá dificuldade em ouvir e acompanhar a música. Seria importante apenas evitar conversas paralelas durante as aulas ou salas de dança próximas a locais onde tenham barulhos que possam confundir a discriminação da voz do professor e

da música.

Já a perda auditiva moderada é entre 31 e 60 dB, podendo afetar e atrasar, mas não impedindo o desenvolvimento da fala e da linguagem. Com aparelho auditivo, o indivíduo com perda moderada quase sempre pode desenvolver-se normalmente. Nesse estágio da surdez, a pessoa não consegue acompanhar a fala se for feita no tom normal, irá ouvir apenas um ruído, precisando acompanhar conversas em tom de voz mais elevado. Talvez seja necessário aumentar o volume do som durante a aula de dança, mas caso precise falar durante a aula, fazer uma correção, é importante que se aproxime para que entenda. Pode ser que o aluno não consiga compreender o que se diz a uma certa distância ou com um som ambiente.

Quando a perda é entre 61 e 90 dB é considerada severa, podendo impedir o desenvolvimento da fala e da linguagem. Alguns conseguem ter um desenvolvimento quase normal com o uso do aparelho auditivo e treinamento contínuo. Nesse estágio, apenas os sons muito altos são percebidos, já não se consegue compreender a fala, sendo necessário fazer a leitura labial ou usar a língua de sinais. A partir desse estágio da surdez, a voz pode ficar comprometida, tendo o famoso sotaque de surdo. O treinamento contínuo se dá através do acompanhamento com fonoaudiólogos. Quando fui aprovada na Escola de Teatro Martins Pena, a minha voz era muito comprometida. Foi trabalhada através das aulas de canto e voz para atores. Em aulas de dança, adaptações serão necessárias: assoalho de madeira, caixa de som potente, professor atento à leitura corporal do aluno, entre outros. Lembro-me que só fui sentir realmente a técnica do ballet clássico atuando em meu corpo quando estive em uma sala com assoalho de madeira. Como a aula era acompanhada por piano, a vibração era mais intensa, mais perceptível. Mas caso não tenha um piano, basta colocar a caixa de som no chão, como eu fazia em minhas aulas com alunos com diferentes níveis de surdez.

A perda auditiva profunda está situada em limites maiores de 90 dB. A fala e a linguagem ocorrem de maneira lenta e com dificuldade. Nesse último grau da surdez, não se ouve mais nada, os sons são percebidos como vibrações e a comunicação acontece através da leitura labial, língua de sinais ou

leitura/escrita. Hoje a minha surdez é profunda. Não há sons, apenas resíduos auditivos. Também acredito que haja alguma memória auditiva de quando eu ouvia um pouco melhor. Mesmo usando a tecnologia ao meu favor, não me torno ouvinte e nem discrimino os sons com mais facilidade. Nesse estágio, o aluno de dança surdo vai precisar de todas as adaptações necessárias e de um olhar atento em sua direção. Será o momento em que o professor de dança precisará trabalhar com o que esse aluno tem a lhe oferecer e tentar incentivá-lo a superar os desafios impostos pela surdez, principalmente se ele não usar aparelhos ou implantes. A tecnologia ainda proporciona alguns ruídos e sem ela só restam resíduos e vibrações.

Como podemos ver, a audição é muito complexa. Além de diferentes lesões, os graus de surdez podem variar. Nem sempre é possível diagnosticar as causas da deficiência. Podem ocorrer por causas genéticas e hereditárias, causas pré-natais, viroses, protozoários, bactérias, medicações, patologias que causam ruptura uterina, descolamento prematuro da placenta, gestações de alto risco, incompatibilidade do fator RH, causas pós-natais.

Por maior que seja o grau de surdez, deve-se auxiliar esse aluno surdo a conhecer a música (letra, compositores, imagem), ajudá-lo a identificar os sons (a maioria possui resíduos auditivos), estimulá-lo a dizer o que conseguiu identificar (ritmo lento/rápido, fácil/difícil percepção).

Reforço aqui que o ensino precisa ser baseado na visão e na percepção, e não na audição. Procurar passar sempre o conteúdo mais importante, explorando o sentido da visão. Paciência e disponibilidade são primordiais nesse processo. Assim como Laban, bailarino, coreógrafo húngaro, maior teórico da dança do século XX e pai da dança-teatro (1879-1958), o educador deve ter o interesse em pesquisar a questão do sentir e da percepção.

A dança enquanto linguagem artística requer um aprofundamento no princípio da criação em potencial na natureza humana. Para tanto, é necessário que o conhecimento seja um facilitador das potencialidades corporais. Assim compreendido, o conhecimento apresentado no sentido de nortear e fornecer eixos de abertura de como o corpo pode se mostrar em suas múltiplas possibilidades de expressão (Earp, 2010, p. 2, *apud* Meyer; Earp, 2019).

4.3 O “sentir” como o condutor da musicalidade do surdo

Ah, a música! Sou uma surda que ama a música! Quando consigo identificar a sua vibração, a melodia, senti-la em meu corpo, no espaço o qual ocupo é algo maravilhoso! Lembro da minha primeira aula de ballet clássico com um pianista. Uma sala enorme, barra de madeira, assoalho de madeira e um pianista. No momento em que começou a tocar, algo novo foi sentido naquele instante por mim. Pude sentir a vibração do som até mesmo na barra onde a minha mão estava apoiada para o início da sequência da aula. O som vibrava na barra, no chão, no ar, em minha pele. Foi algo mágico, pois consegui sentir o som em toda a sua plenitude. Era um misto de encanto e autorrealização, afinal eu estava “ouvindo” a música.

[...] Por isso, é de suma importância ofertar às pessoas surdas as mais e diversas possibilidades de experienciar o universo sonoro para o desenvolvimento da consciência de sua musicalidade. Se, hoje, a sociedade diz que a pessoa surda não pode participar de suas atividades, nas que envolvem os sons, esta afirmativa será perpetuada culturalmente, de maneira a impossibilitar e engessar as experiências das pessoas surdas, o que nega possibilidades educativas. Em contrapartida, temos o oposto, que também é válido, pois, se a sociedade lhes permite outros tipos de experiências, no campo das possibilidades vivenciais, a maneira como elas passam a se perceber também é transformada [...] (Paula; Pederiva, 2022, p. 17).

Em 2003, quando participei do processo seletivo para o curso técnico de ator da Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna, precisei passar pelas provas de canto e de ritmo. O meu maior desafio era vencer o meu bloqueio para cantar devido a minha voz anasalada por conta da surdez. Na hora de cantar, talvez por instinto, coloquei a minha mão no pescoço e senti a vibração das cordas vocais naquele momento. Me apoiei nessa vibração e cantei. Senti o meu ritmo interno como descreve Fux (1988):

O ritmo está em tudo. Está em nossa respiração, em nossa circulação, em nosso nome, na maneira em que nos movemos, falamos, dormimos, amamos, comemos. Cada movimento executado no espaço tem a ver com nosso ritmo. Cada um de nós tem uma maneira diferente de mover-se com esse ritmo no aspecto pessoal, coletivo, mas sempre criativamente (p. 47).



Foto 9: Festival Martins Penna - Escola Estadual de Teatro Martins Penna - 2003 (Foto: arquivo pessoal)

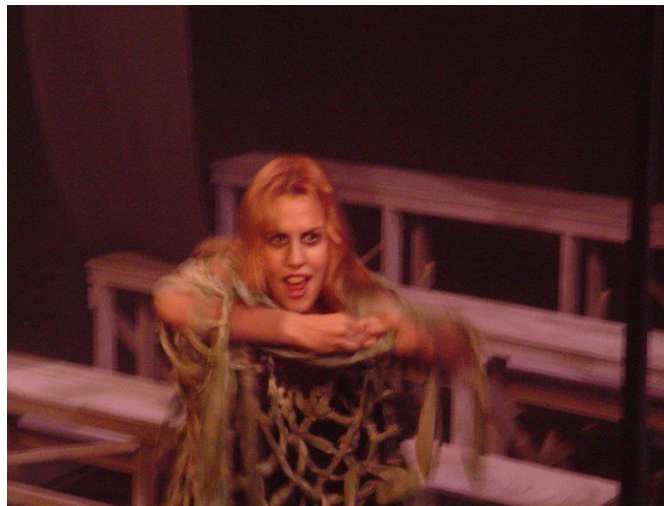


Foto 10: Salomé- Formatura do curso profissionalizante de ator da Escola Estadual de Teatro Martins Penna - 2005 (Foto: arquivo pessoal)

O ritmo é facilmente percebido pelos ouvintes, mas para os surdos é necessário que ele seja apresentado através da sua respiração, de seus batimentos cardíacos e de sua pele. E é através desse ritmo descoberto que o surdo irá fazer acontecer a sua dança, de “dentro para fora”, segundo Fux (1988), sendo uma transmissão de sentimentos onde “reconhecemo-nos através de nossos corpos”.

Haguiara-Cervellini (2003) fala da importância da pele no processo de

sensibilização dos sons e o quanto esse sentir pode ser benéfico para o surdo:

[...] Por todo o seu corpo é possível captar as vibrações das ondas sonoras. Estas podem ser percebidas pela pele e pelos ossos. A pele é o órgão dos sentidos mais vital. Pode-se viver sem audição, visão, olfato, paladar, mas é impossível viver sem a pele. A pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. É, portanto, um meio de comunicação fundamental com o outro. Ela funciona como um canal de transmissão geral. Daqui se depreende que os sons possam afetar o sujeito também por essa via. E, beneficiando-se dela, o sujeito surdo pode, então, usufruir desse mundo sonoro e reagir a ele [...] (p. 79).

O primeiro contato com os sons acontece por meio do nosso corpo, como corroboram Paula e Pederiva:

O primeiro contato com o universo sonoro, repleto de ritmo, acontece por meio do nosso corpo. Já, na barriga da nossa mãe, ouvimos e percebemos nosso batimento cardíaco. Vivenciamos de forma multifacetada estes sons. Ora são sons que produzimos, como nosso soluço, ora são sons produzidos por meios externos, como o respirar de nossa mãe ou da água caindo no chão quando ela toma banho. Os movimentos que executamos, por possuir pulso/ritmo, naquele pequeno espaço, tornam-se som (2022, p. 13).

Segundo Oliveira (2014), “O movimento dos lábios, dos olhos, das mãos e das pernas é capaz de passar mensagens, assim como a vida, que é uma grande sinfonia, onde cada um é seu próprio instrumento” (p.6). A música leva o corpo a expressar o que sente.

A música, como uma forma de comunicação que carrega no seu bojo a possibilidade de viver, sentir e expressar emoções, é fundamental para o ser humano. Como o sujeito surdo pode ter acesso a essa arte essencial? Por meio de aparelhos amplificadores de som e da percepção corporal, esse sujeito pode usufruir da música. Ela pode estar presente na sua vida, enriquecendo suas experiências e, basicamente, possibilitando a expressão e vivência de estados afetivos, de prazer e de autorrealização, contribuindo para a construção positiva de uma autoimagem e para o seu desenvolvimento emocional (Haguiara-Cervellini, 2003, p. 81).

Quando trabalhamos com a música, o aluno surdo é favorecido em relação ao seu desenvolvimento como um todo, pois através dela são trabalhadas a liberdade de criar, a comunicação gestual e a afetividade. Haguiara-Cervellini (2003), em uma de suas investigações sobre música na vida do surdo, exemplifica essa questão:

O grupo foi atendido durante dois anos letivos, em duas sessões semanais de 45 minutos cada uma, no transcorrer de três semestres consecutivos, e de 50 minutos uma vez por semana, no quarto semestre. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que a música, como objeto estético, possibilita a expressão da sensibilidade, da criatividade e da musicalidade desses sujeitos. Os adolescentes, assim

como as crianças da pesquisa anterior, mostraram que percebem a música, seja pela via auditiva, utilizando os seus resíduos auditivos, seja pela via corporal, sentindo as vibrações por todo o corpo. Demonstraram perceber a pulsação, os tempos fortes, o ritmo e o andamento (tempo) de músicas ouvidas.

Ficou evidente que percebem e se envolvem com o clima da música, expressando estados afetivos que esta desperta em cada um. Assim, puderam expressar ludicamente e com humor os estados afetivos que os diferentes tipos de música sugeriam, como amor, raiva, tristeza, alegria, agressividade, tensão, luto, abandono, serenidade e êxtase (p. 82).

Quando pararmos de associar a música e os sons exclusivamente ao ouvir, passaremos a compreender como acontece esse processo nos surdos, dando um novo sentido e um novo olhar diante da musicalidade.

4.4 A formação dos profissionais que trabalham com a inclusão do surdo através da dança

Tive o meu primeiro contato com a Libras (Língua Brasileira de Sinais) no curso de licenciatura em dança. Desconhecia completamente e, como surda oralizada, a minha língua materna era a Língua Portuguesa. Lembro-me que, na ocasião, foram ensinados o básico da língua de sinais por uma professora surda, formada em Educação Física e Fisioterapia. Como avaliação final, tínhamos que elaborar uma aula prática de dança para surdos. A turma preocupava-se apenas de lembrar os sinais aprendidos durante as aulas, como se todos os surdos soubessem Libras. Eu como aluna surda em dança nunca aprendi através da língua de sinais, fui ter esse contato já adulta. Não tive professores preparados para lidar com a minha deficiência, tendo que ser autodidata por esse caminho que escolhi. As dificuldades e limitações foram superadas através da minha disciplina e do meu desejo de querer aprender a dançar. Foi então que comecei a questionar a respeito da formação de professores e a sua relação com a inclusão do surdo na dança.

Devido à minha oralização, a minha surdez nunca foi olhada com cuidado durante o curso de licenciatura. Os profissionais dividiam-se em dois: aqueles que ignoravam o fato de ter uma aluna surda e os que procuravam de alguma maneira abraçar a causa. Tive um episódio em uma aula de música em que a professora insistia em me fazer distinguir os sons dos instrumentos tocados (principalmente o da flauta, sendo que não ouço o agudo). Era praticamente

impossível! Tal insistência fez com que eu começasse a estudar as leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência. A partir daí a profissional precisou adaptar a sua metodologia de ensino para que a aluna surda pudesse aprender. Podemos ver que embora existam leis, muita coisa fica apenas no papel. Os cursos de formação precisam tratar de forma aprofundada da legislação, dos direitos assegurados às pessoas com deficiências. Cabe ao profissional envolvido nesse processo ter a atitude de adaptar a sua metodologia de ensino em prol desse aluno. Como afirmou Freire (2020, p. 75), ninguém pode estar no mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos, constatando apenas.

Houve alguns avanços. De forma gradual, posso observar que o olhar do docente para o aluno surdo mudou, alguns profissionais estão mais abertos à escuta e à busca de conhecimento na área da surdez. Como professora e pesquisadora na área da dança, vejo esse movimento acontecendo timidamente. Os profissionais estão se permitindo distanciar da prática limitante, buscando o aprimoramento e ampliando seus recursos pedagógicos em relação ao aluno surdo.

Nos cursos de licenciatura em dança o ensino da Libras faz parte do currículo. Aprende-se sobre a história dos surdos, sua comunidade, identidades, alfabeto, numerais e sinais básicos para o uso do dia a dia. Os alunos mais interessados, buscam ir um pouco mais além, aprimorando-se na língua de sinais em outros cursos para um melhor desenvolvimento em sua sinalização. Porém, somente isso não é suficiente, uma vez que estamos falando a respeito da inclusão do surdo na dança. Seria necessário que, somado à informação passada na disciplina, houvesse um estudo sobre as diversidades da surdez. Se um aluno implantado, oralizado ou que não soubesse a Língua Portuguesa ou Libras quisesse aprender, por exemplo, sapateado? Como se ensinaria os passos básicos da modalidade para ele? Como o faria compreender a vibração e sentir a pulsação da música? Isso teria sido passado a esse aluno de licenciatura em dança durante às aulas de Libras, afinal estamos falando de dança? Esse conhecimento não é passado para esse aluno durante o curso, pois o objetivo é ensinar a língua de sinais e não como trabalhar com o aluno surdo através da dança. Confiaria apenas em si mesmo, no que aprendeu durante o

curso e em sua bagagem profissional para trabalhar com o aluno surdo? Intuição e programas pré-estabelecidos e/ou currículos não seriam o caminho para lidar com esse processo de inclusão:

Professores de dança que confiam somente no feeling e na intuição para propor dança para seus alunos, organizar suas aulas e desenvolver seus planejamentos, propõem somente contatos entre a dança e a educação, são movidos somente pelo instinto, podem estar agindo passiva e ingenuamente, meros reflexos de situações. Por outro lado, professores que abandonam o feeling, as sensações e a intuição e seguem abnegada e corretamente os “syllabus”, programas pré-estabelecidos e/ou currículos genéricos, também estabelecem contatos entre a dança e a educação de seus alunos. São movidos pela obediência surda, pela passividade, são agentes reflexos do sistema de ensino (Marques, 2010, p. 29).

Segundo Marques (2010), o professor crítico pensa, articula, propõe; não intui, ele fundamenta e organiza sensações, feelings e sentimentos; não reproduz, escolhe; não se omite, posiciona-se. A dança possui um poder transformador na vida do aluno surdo fazendo com ele possa expressar a sua história através da arte, sentindo-se capaz de realizar um trabalho de composição coreográfica, um trabalho artístico. No entanto, o modo com que a dança é ensinada – ou seja, as metodologias adotadas – podem fazer com que esse potencial da arte da dança seja ou não transformador (Marques, 2004).

O processo inclusivo afeta ambas as partes: a do aluno e a do docente. Por esse motivo, a formação do professor precisa ser contínua. Questionar sua metodologia de ensino e desenvolver o pensamento analítico e crítico quando estiver trabalhando nesse processo de inclusão. Identificar no aluno os seus pontos fortes também, não apenas se limitar na sua deficiência, oferecendo ferramentas para que ele alcance os seus objetivos. É buscar, indagar, constatar, intervir, pesquisar como afirma Freire (2020):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p.31).

É necessário que o docente tenha em mente que ele é o principal motivador e o colaborador no processo de aprendizagem do aluno.

Olhar o aluno surdo além da sua deficiência, vivenciar toda a diversidade a qual a surdez se apresenta, abrir-se a escuta corporal desse aluno e nunca ter

a sua formação docente como finalizada: deve ser contínua em prol desse aluno. Somente através deste pensamento poderemos ter uma formação docente consciente de que a inclusão é possível quando estamos dispostos a fazer a diferença nesse processo de ensino.

5. CAMINHOS PARA O TRABALHO DE DANÇA COM SURDOS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS FUNDAMENTAIS

Este capítulo, a partir de exemplos e vivências da autora, pretende apresentar, como resultados da pesquisa, um conjunto de orientações pedagógicas para os professores que em diversas instituições se dedicam ao ensino de crianças com diferentes graus de surdez.

5.1 Iniciando o trabalho docente com alunos surdos

Da aluna para a pesquisadora na elaboração desta dissertação, foi uma caminhada de 35 anos. Entender que o meu processo seria diferente de uma pessoa ouvinte foi fundamental para que eu me transformasse numa professora que posso considerar bem-sucedida. Dizer que a dança transforma vidas, é para muitos, clichê. Mas, posso afirmar que esta aluna e professora surda possui o poder de transformar todos os dias. Todos os momentos mais difíceis da minha vida ela estava lá: me salvando de mim mesma.

Quando a dança entrou em minha vida, eu não tinha consciência da minha perda auditiva. O som conduzia o meu corpo e o meu olhar estava sempre em busca do que precisava ser feito. Estava sempre atenta para os comandos, mas de vez em quando, algo ficava pendente. Naquela época, surdez moderada/severa, não usávia de aparelhos auditivos e nenhum conhecimento sobre o universo da surdez. E, usando o meu próprio exemplo, o que o professor de dança poderia fazer quando percebesse que a aluna possui uma certa dificuldade com o ritmo?

O primeiro passo seria conversar com a família. Muitas vezes, a perda auditiva passa despercebida, principalmente se a criança for oralizada, fazer uso de leitura labial. O aluno é ótimo, mas começa a coreografia no tempo diferente dos demais? Costuma acelerar os movimentos ou errar a contagem? Quando você fala, ele parece estar “distante” ou “desatento”? Se sim, vamos procurar conhecer esse aluno. É importante que o trabalho seja em parceria com a família. Buscando respostas para essas perguntas facilitará o processo de aprendizagem, tanto do aluno quanto do professor.

Descoberta a surdez, vamos trabalhar. Em uma turma regular com ouvintes, teremos que ter um pouco mais de cuidado com a nossa metodologia tendo um aluno surdo em sala de aula. Procure colocá-lo próximo da caixa de som para facilitar a percepção das vibrações. O ideal seria colocá-lo de frente para o espelho, na primeira fila, mas pode ocorrer desse aluno procurar se isolar por conta da surdez. Caso ocorra isso, é fundamental que o assunto seja dividido com o restante da turma. Quando o aluno surdo sente empatia por parte dos colegas, o aprendizado flui com mais segurança, afinal ele se sente acolhido sendo parte de um todo. Fux (1988) nos dá um exemplo sobre o trabalho em grupo: [...] “percebi que um grupo integrado ajuda a desenvolver a capacidade de compreensão daqueles que padecem de uma deficiência auditiva” (p.19). Ao explicar a sequência de aula, procure ficar em um local onde ele possa visualizar. Não dê as costas explicando, não articule exageradamente as palavras com o objetivo de facilitar a leitura labial e toque com cuidado nesse aluno quando for fazer uma correção.

Tendo um aluno com aparelhos auditivos ou implante coclear, outros cuidados devemos ter. Conversas paralelas, ou seja, vários sons ao mesmo tempo farão com que o aluno queira sair correndo da sala de aula e desistir de vez da aula de dança. Com o apoio da tecnologia, as dificuldades são outras. Não conhecemos todos os sons. Um som que vem do lado direito pode ser sentido pelo surdo pelo lado oposto, pois ele não está acostumado com os sons do mundo ouvinte. O surdo nunca ouvirá como uma pessoa ouvinte, por melhor que seja a tecnologia oferecida a ele. Com aparelhos/implantes o estudo da música pode ser intensificado. Coloque a música para tocar e demonstre onde os sons agudos e graves estão; ajude-o a entender o ritmo com palmas, estalos nos dedos ou batendo os pés no chão (um assoalho de madeira seria um sonho para todos os surdos, independente do grau de surdez); mostre a letra da música tocada e o que ela significa; desafie-o a sentir essa música e a entendê-la. Somente depois entre com a parte prática da dança, com a técnica, seja ela qual for. Com o aluno sinalizante, tendo a língua materna a Libras, sem aparelhos auditivos ou implantes, além de experimentar todos os exemplos, o professor precisará ter conhecimento básicos da língua de sinais. E se um aluno não souber nenhuma das duas

línguas e ainda possuir problemas cognitivos/psicomotores? Torna-se um trabalho ainda mais específico. Todos esses exemplos foram experimentados por mim como aluna e professora surda. São caminhos, nunca um manual de instruções. Até porque o aprendizado é contínuo, o professor nunca para de aprender para que possa ensinar.

Hoje como pesquisadora, os desafios são outros. Estar no meio acadêmico, em um mestrado em dança, não é fácil. Embora haja acolhimento e empatia por parte da comunidade acadêmica, as dificuldades sempre existirão. É um processo de descobertas por ambas as partes. Vejo o quanto precisamos falar sobre inclusão, acessibilidade e ensino de dança para surdos; sobre a necessidade desses indivíduos estarem em uma aula nos cursos de graduação em dança para maiores trocas e aprendizados. Aprender a dar aula para surdos na prática e não somente aprender Libras para poder ensiná-los a dançar. Havendo essas possibilidades, teremos mais ferramentas para trabalhar com o surdo através da dança.

5.2 Experiências comentadas de trabalho em dança com aluno surdo

Quando digo que sou uma pesquisadora de dança surda e que tenho o objetivo de falar sobre a inclusão do aluno surdo na dança, alguns profissionais me perguntam se existe um método específico ou se eu poderia escrever uma cartilha pedagógica de como trabalhar com esse aluno. Lamento dizer, mas não existe manual de instruções. Mesmo que eu escrevesse aqui toda a minha experiência, faltaria sempre algo para ser abordado. É um aprendizado contínuo, onde só se aprende na prática do dia a dia.

Como bailarina e professora de dança, posso dizer através da experiência que possuo, que o surdo pode aprender qualquer modalidade de dança. Basta se dedicar e ter um profissional empenhado no processo de inclusão. A surdez é um mero detalhe quando se há um sonho de dançar.



Foto 11: Dança Cigana 2014 (arquivo pessoal)

Com alunos surdos, tenho preferência em trabalhar com dança da atualidade ou teatro. Sigo por um caminho que não limita espaços, movimentos, buscando um sentido experimental através de processos e formas de criação. Todo movimento pode virar dança. A liberdade se faz presente para que o aluno surdo exponha a sua arte através das suas vivências.

Exemplifico aqui possibilidades de aulas experimentadas por mim com alguns alunos surdos. Em todas as aulas é muito importante começarmos com uma roda de conversa para termos a oportunidade de conhecer um pouco desse aluno que temos em sala de aula. É um momento de troca, no qual podemos também expor a nossa necessidade de aprofundamento dentro da área da surdez.

5.2.1 Aula de dança para surdos sinalizantes (língua materna LIBRAS)

Pode-se começar tentando pôr em prática o que se aprende nas aulas de Libras (o básico) na faculdade. Nesse momento, estar em sala de aula com um aluno surdo sinalizante, a sensação é de que esquecemos todos os sinais aprendidos. Talvez seja importante que o professor exponha o seu entendimento sobre a língua de sinais e demonstre interesse em aprender um pouco mais sobre ela. Lembrando que, talvez o professor ouvinte possa sentir dificuldade em

entender os sinais apresentados pelo aluno surdo, pois a sinalização não é igual ao que se aprende nas aulas da faculdade. Assim como cada um de nós temos um jeito de falar, de se expressar, com o surdo é exatamente igual. Alguns sinalizam mais rápido, outros mais devagar. Também há os que sinalizam e falam ao mesmo tempo para ajudar o ouvinte a compreender melhor o que ele está sinalizando. Caso haja dificuldade, talvez seja necessário que ele sinalize um pouco mais devagar para facilitar a sua compreensão.

Em 2023, eu tive uma turma de surdos sinalizantes, todos com surdez profunda. Embora, um usasse implante coclear, possuía a Libras como sua língua materna. Ele mais sinalizava do que falava.

Ao iniciarmos a aula, sentamo-nos em roda para nos conhecermos. Cada um sinalizou o seu nome, sinal (todo surdo possui o seu, uma espécie de nome/apelido), onde mora, sua idade, seu grau de surdez, se já teve alguma experiência com dança e o que eles esperavam da minha aula de dança. O objetivo nesse primeiro contato era estabelecer relações uns com os outros, criar um vínculo.

Após o primeiro contato inicial, apresentei a letra de uma música que seria trabalhada durante as aulas. Separei a música por trechos, cada dia iria trabalhar com um específico, pois desta maneira ficaria mais fácil deles entenderem e memorizarem.

No trecho da música que escolhi, separei as frases que mais chamavam a atenção. Por exemplo: *“Eu que tinha tanto, hoje estou mudo, estou mudado...”*. Nessa frase, o que mais chamava a minha atenção eram duas palavras: mudo e mudado. À palavra mudo associei ao sinal do silêncio e à palavra mudado associei ao sinal de mudar ou trocar. Após a escolha dos sinais, era a hora de sentir a vibração da música nesse trecho específico. Estimular a perceber de todas as formas: tocando na caixa de som, paredes, no chão, no próprio corpo. Nesse momento, identificamos as potencialidades e os limites de cada um e trabalhamos a consciência corporal;

Trabalhando com a sua memória da percepção do som, havia chegado o momento de criação. Não existe certo ou errado, existe experimento, momento de consciência corporal. Quando ele se permite ser o criador, ele passa a conhecer o próprio corpo e se reconhecer como parte de um todo. Trabalhamos

a exploração de formas de deslocamento e o uso do espaço com o corpo. O aluno era estimulado a criar movimentos com as palavras: um gesto pequeno, ou um gesto maior, ou quem sabe, realizá-lo para com um colega. Permitindo-se sentir livre para experimentar com a percepção do som, os movimentos.

Nas aulas seguintes, trabalhamos os outros trechos da música, da mesma maneira como foi trabalhado na aula anterior. Quando completamos toda a música, era o momento de unir o que ficou de mais marcante e criar uma composição coreográfica coletiva. Geralmente, eles sugerem como “amarrar” um movimento ao outro, o que torna muito interessante esse processo de composição.

Composição coreográfica criada? Chegou o momento de apresentar. Pode ser uma aula aberta ou apresentação de final de semestre. Deixe-os sugerir figurinos, o cenário, criem coletivamente. Faça-os serem atuantes no processo de produção, pois eles têm muito o que oferecer. O importante é que esses alunos tenham oportunidade de apresentar o seu trabalho artístico.

Iniciei esse trabalho que considero bem planejado, mas não consegui finalizá-lo, infelizmente. Minha percepção foi que faltou valorização ao meu trabalho como professora de dança pela instituição de ensino a qual trabalhava.

5.2.2 Aula de dança para surdos oralizados (com uso de aparelhos auditivos ou implante coclear)

Nesse exemplo, podemos aplicar todo tipo de modalidade de dança. A questão do toque é extremamente importante, pois quando o aluno surdo faz aula de dança em um grupo ouvinte, tende a se preocupar em tentar acompanhar os demais e pode acabar não executando um determinado movimento corretamente. É muito importante que o professor esteja atento durante o andamento de sua aula.

A aula de dança pode ser de qualquer modalidade, com adolescentes e adultos. Temos como ponto de partida uma conversa inicial para conhecer o aluno e seu histórico de surdez, grau de perda auditiva, se está bem adaptado ao uso de aparelhos auditivos ou implantes e se já teve alguma experiência com dança. Pretende-se aqui, estabelecer relações uns com os outros e mostrar a

esse aluno surdo que o professor está interessado em seu processo de inclusão na dança.

Após esse contato inicial, sugiro colocar esse aluno em um local onde ele possa visualizar com maior facilidade a aula, procurando certificar se ele está entendendo o que está sendo proposto. Dê uma aula habitual, procurando trabalhar o equilíbrio, diferentes formas de se deslocar pelo espaço através de variações de níveis, bases de apoio, direções, observando quais as dificuldades que esse aluno apresenta para que possam ser trabalhadas posteriormente. Ao finalizar a aula, chame-o para conversar. É muito importante o feedback por parte do aluno a respeito da aula. Através dele é que daremos os próximos passos.

Em uma aula regular de ballet adulto iniciante em 2014, tive uma aluna surda bilíngue que, embora não usasse próteses auditivas (aparelhos auditivos/implante coclear), fazia leitura labial durante as aulas. Trabalhar com a Luciane Rangel foi muito enriquecedor para mim como profissional da dança, pois era o momento de dividir a atenção entre uma pessoa surda e as demais ouvintes. Luciane é professora doutora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ), pedagoga, professora de Libras e escritora, uma das mais importantes pessoas da comunidade surda do Brasil. Aqui ela dá o seu depoimento sobre como foi a experiência de ter aula de ballet clássico com uma professora surda.

Meu nome é Luciane Rangel, sou surda bilíngue e me comunico em Libras (Língua Brasileira de Sinais) enquanto escrevo em português. Quando eu tinha 2 anos e meio, fui acometida por meningite, o que resultou na perda total da audição naquele ano de 1969. Eu era uma bailarina e dançava ballet clássico no Instituto Abel, localizado em Icaraí, Niterói. Naquela época, não conheci outras pessoas surdas que também dançassem. Infelizmente, os professores geralmente não aceitavam que surdos participassem das aulas de dança. Apesar disso, a professora Mary Azevedo, que era ouvinte, adotou um método visual para me ensinar. Ela usava um bastão para bater no chão, permitindo que eu sentisse as vibrações. Foi assim que ela apresentou minha surdez à turma. Entretanto, acabei interrompendo minha trajetória como bailarina devido à falta de tempo. Naquela época, eu estudava em uma escola integrada na Gávea, e as longas jornadas me deixavam exausta ao chegar em casa à noite. Há mais de 10 anos atrás, tive o prazer de conhecer a querida professora Flávia, que também é surda, mas se comunica oralmente. Na época, eu dançava ballet com uma colega de trabalho, que era ouvinte. Flávia me ensinou alguns sinais em Libras, embora ela própria tivesse aprendido Libras na faculdade, não tinha contato frequente com outros surdos e acabou esquecendo parte do idioma. Isso é comum para quem não tem contato constante

com a língua de sinais. Ela me mostrou cada passo da dança de forma visual, orientando-me e corrigindo-me durante as aulas. Sempre admirei a força e a crença de Flávia por ser uma professora surda. Ela não apenas ensinava aos ouvintes, mas também ministrava aulas de teatro. Esse trabalho não é nada fácil. Flávia demonstrava sua surdez para as turmas de crianças ouvintes, o que considero extremamente importante para a inclusão social. Fui aluna dela por um curto período, mas amei a experiência. Hoje, somos amigas, mesmo com pouco contato, pois ambas levamos vidas muito ocupadas. Flávia sempre foi uma professora incrível, com asas diferentes que a levam a voar ainda mais alto, apesar de sua deficiência. Ela é um exemplo inspirador para outros surdos que desejam se tornar professores de dança, pois já vi alguns que seguiram esse caminho.

Ela é incrivelmente resiliente. Possui um coração de ouro, demonstra empatia e compreende as diferenças dos outros. Sua própria experiência pessoal a torna mais sensível e capaz de lidar com as adversidades. A importância de mostrar sua capacidade vai além de inspirar outros surdos que desejam se tornar professores. Ela também ensina aos alunos ouvintes a respeitar as diferenças de uma professora surda.

Não se trata apenas de Libras. Ela se comunica de frente para que os alunos possam ler seus lábios, pede que virem o rosto para falar, evita falar rapidamente e conduz suas aulas com amor, atenção, respeito e empatia. Essa dedicação é admirável e contribui para a inclusão social.

Luciane Rangel - surda bilíngue

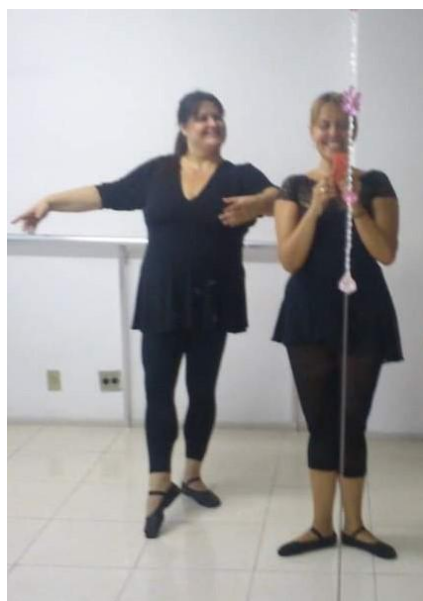


Foto 12: com Luciane Rangel em uma aula de Ballet, 2013 (arquivo pessoal)

É muito interessante quando leio relatos como esse. Mostra o quanto a minha dedicação e luta pela inclusão do surdo na dança não tem sido em vão. O olhar de uma pessoa surda, atuante dentro da comunidade surda, diante do meu trabalho, mostra o quanto estou no caminho certo, mesmo que as dificuldades se façam presentes.

5.2.3 Aula de dança para surdos oralizados, sinalizantes e ouvintes

Esse tipo de aula tende a acontecer em escolas inclusivas e projetos sociais. A maior parte dos alunos precisará de incentivo para que possam continuar. Como incentivo, costumo aplicar exercícios relacionados a suas lembranças e vivências, oferecendo a eles ferramentas para que construam um trabalho artístico de acordo com sua experiência de vida. Freire (1992) nos lembra o quanto trazemos uma bagagem de histórias de vida propícias para um trabalho como esse o qual sugiro:

Ninguém chega à parte alguma só, muito menos ao exílio. Nem mesmo os que chegam desacompanhados de sua família, de sua mulher, de seus filhos, de seus pais, de seus irmãos. Ninguém deixa seu mundo, adentrando por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história de nossa cultura; memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado que, implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco (p. 32).

Os alunos surdos podem apresentar um pouco de resistência inicial, mas ao decorrer dos encontros irão se comprometendo com a proposta de trabalho. Normalmente, os ouvintes que fazem parte de turmas como essa são pessoas atuantes na educação, participam da comunidade surda de alguma forma. Querem estar perto para vivenciar a surdez em toda a sua plenitude. Há muita troca e muito aprendizado.



Foto 13 - Aula de dança -teatro, 2013 (arquivo pessoal)

Em 2013, ministrei aulas de dança-teatro para adultos em Niterói. Eram surdos de diferentes graus de surdez e ouvintes atuantes na comunidade surda (intérpretes de Libras, familiares de surdos). Iniciamos a aula em uma roda, sentados, para nos conhecermos e estabelecermos relações uns com os outros.

Durante as aulas iríamos trabalhar algumas lembranças de suas vidas: infância, adolescência, primeiro amor, uma alegria, uma saudade; ao decorrer das aulas, trazer fotos, objetos, roupas, aromas, músicas que estejam relacionadas à essas lembranças. Um momento de se conhecer e se reconhecer diante de suas próprias sensações/sentimentos.

Cada um iria criar movimentos/gestos para essas lembranças; cada aula: uma lembrança e um movimento/gesto; um trabalho individual, cada um irá criar a sua própria composição coreográfica. Esse trabalho teria um período de quatro a seis meses. No final, todas as composições coreográficas seriam apresentadas para o público. Infelizmente, o trabalho não foi adiante devido à falta de apoio (local, disponibilidade de horário, verba) para a sua realização.

O mesmo modelo de trabalho foi realizado em um projeto social, no Rio de Janeiro, com adolescentes e adultos ouvintes e obteve um bom aproveitamento durante três anos.

5.3 Aula de dança para crianças surdas: comentários finais

Sempre achei que ensinar dança para crianças é uma grande responsabilidade, seja ela surda ou ouvinte. Uma aula repleta de regras, onde a rigidez impera, poderá causar danos a esse aluno e consequências traumáticas no futuro. Na infância, o lúdico, jogos e brincadeiras são fundamentais para a construção do indivíduo.

Na infância, a criança, seja ela surda ou não, possui o movimento livre, estando sempre disposta à experimentação do novo. É muito importante que, ao trabalhar com surdos através da dança, se trabalhe todo o corpo, suas relações com todo o corpo e suas partes, ações como andar, correr, saltar, girar etc. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Cada cultura possui seu jeito próprio de preservar recursos expressivos do movimento, havendo variações na importância dada às expressões

faciais, os gestos e às posturas corporais, bem como nos significados atribuídos a eles. É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como corda, bolas de gude, lápis etc. Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido (Brasil, 1998).

As relações do corpo no espaço como noções de direções, planos, níveis, trajetórias, linhas, são elementos interessantes para o trabalho com corpos surdos.

Experiências musicais gratificantes na infância podem ser a pedra inaugural para o ser musical do surdo e constituir elemento inestimável para a sua formação, o desenvolvimento de sua sensibilidade e uma vida mais saudável e feliz. Isso mostra a importância de propiciar a música de forma mais lúdica e prazerosa na infância, para que a criança possa se apropriar dela sem reservas (Haguiara-Cervellini, 2003, p. 204).

No trabalho em dança com crianças surdas, é fundamental o movimento vinculado à palavra. Fux (1988) nos traz sua experiência com uma aluna surda através dessa associação:

[...] empreguei uma série de movimentos vinculados com palavras que Letícia pudesse compreender e que servisse de ponte para o movimento.

Nunca mais utilizei o movimento só pelo movimento, mas, sim, movimentos-palavras. E quando não eram compreendidos por ela, usava quadros com imagens que esclareciam e criavam um clima de contato com o corpo.

Por exemplo, se eu pensava “água”, levava-a até uma torneira, nos molhávamos, ríamos e ritmicamente usávamos a palavra “água” com o movimento do nosso corpo. Banhávamo-nos como se estivéssemos a água sobre nós, movendo-nos com alegria.

Visualizamos o ritmo da água caindo gota a gota da torneira e usávamos o som “toc...toc...”. E então, com esse som que saía das nossas bocas, movíamos-nos no espaço, na sala da minha casa, que foi onde ela começou a encontrar sua linguagem corporal expressiva. Durante um ano inteiro passamos, todas as semanas, uma hora sozinhas tratando de descobrir-nos.

Eu tratava de penetrar em seu silêncio. Ela tratava de compreender como seu corpo falava com o movimento. Comecei a ver suas transformações e sua alegria foi crescendo de semana a semana.

Depois desse tempo, compreendi que nosso trabalho a nós devia se concluir (p. 17).

Com um grupo de crianças, costumo trabalhar com bambolês, tecidos, bolas, tintas, asas de borboleta, chapéus, fitas. Gosto de dar asas à imaginação

dos pequenos artistas, para experimentarem o máximo de possibilidades corporais. Segue um exemplo de aula para ser dada às crianças surdas.

Em uma aula de preparação corporal para uma apresentação teatral, trabalhei com imagens do mar e com tecidos nas cores azul e verde. As imagens foram apresentadas em vídeos para que eles pudessem compreender a diferença entre mar calmo e mar agitado. Em seguida, coloquei o som do mar para ela sentirem: colocando as mãos na caixa de som. Algumas tinham mais facilidades do que outras. O objetivo aqui era identificar as potencialidades e limites dos pequenos artistas.

Em um processo de criação coletiva, incentivei a realizarem movimentos ondulatórios representando o mar calmo com tecidos de cor azul; deixe que explorem o espaço da maneira que quiserem. O momento era de trabalhar a amplitude do movimento: pequeno e grande, estabelecendo relações, expressando-se, brincando e explorando formas de deslocamento pelo espaço. Na segunda parte do exercício, foi feito o oposto: movimentos em forma de pinceladas rápidas por todo o espaço, com o tecido verde. Momento de trabalhar as direções e continuar a amplitude do movimento.

Após, o grupo foi dividido em dois: metade mar calmo, metade mar agitado. O resultado foi uma composição coreográfica repleta de movimentos criativos desenvolvidos por elas.

Em todas as aulas é importante que se trabalhe o desenvolvimento do sistema motor global, amplitude do movimento, as direções, o deslocamento pelo espaço, níveis, pontos de apoio do corpo, equilíbrio, controle tônico postural para que, ao decorrer das aulas de dança, possamos identificar quais as potencialidades e os limites que esse aluno surdo nos apresenta no processo de trabalho. Não importa a idade desse aluno surdo, esse trabalho deverá ser realizado em todos os corpos para que possam adquirir uma base para trabalhos posteriores.

Em 2013, fui convidada para coreografar um grupo de surdos para um evento de grande porte: a Jornada Mundial da Juventude 2013 (JMJ 2013) , na praia de Copacabana. Neste evento, representei os surdos do mundo inteiro

através da língua de sinais. Tive a oportunidade de coreografar pessoas com diferentes graus de surdez, transformando Libras em movimentos de dança. Mesmo sendo surda, passei por todo processo seletivo como se fosse uma pessoa ouvinte, não houve uma adaptação para que eu pudesse entrar. Após o meu processo seletivo, pude montar um grupo de surdos para trabalharem comigo neste evento. Foi um grande aprendizado para mim como professora surda e para eles como surdos. Eram sinalizantes, oralizados, implantados, juntos, aprendendo uns com os outros. Surdos com as mais diferentes linguagens corporais. Não havia uma técnica propriamente dita: existiam passagens bíblicas que precisavam ser transformadas em sinais e movimentos corporais. Um dos maiores aprendizados e desafios que tive durante toda a minha história com a dança. Foi muito bom proporcionar tal experiência a esse grupo, um trabalho construído aos poucos, usando a surdez a nosso favor e desenvolvendo um maravilhoso trabalho artístico. Alguns depoimentos das pessoas surdas que estiveram comigo na Jornada Mundial da Juventude 2013 (JMJ 2013):

Conheci a Flávia no curso de LIBRAS (APILRJ), em 2011. Trabalhei em peças teatrais com ela 3 vezes no palco (JMJ 2013, Um Presente de Natal (2013) e Os Quatro Elementos (2014). Somos surdos oralizados e não tive nenhuma dificuldade em trabalhar com ela, aprendi muito. A Flávia é uma profissional perfeccionista e exigente. Com ela, realizei meu sonho de ser artista e pude experimentar a ARTE TEATRAL.

Guilherme Primay - surdo oralizado

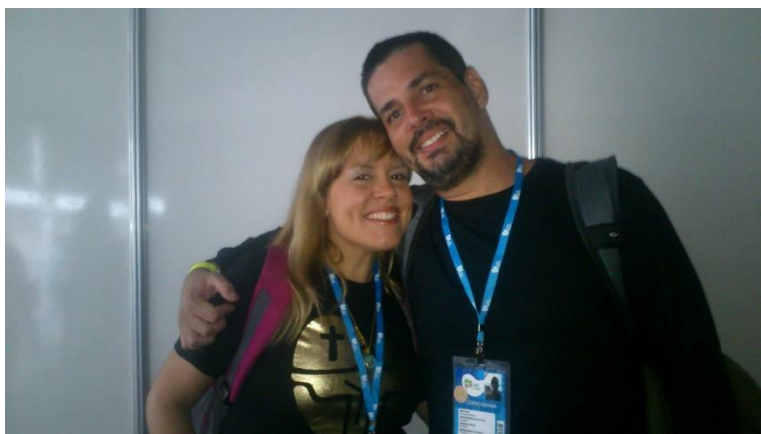


Foto 14: com Guilherme Primay, surdo oralizado, na Jornada Mundial da Juventude 2013 (arquivo pessoal)

Vanessa Reis e tenho deficiência auditiva. Com a vinda do Papa Francisco ao Brasil em 2013, fui convidada por Antônio (Intérprete de libras da Porciúncula de Santana) a participar da formação de um grupo de surdos para encenar a Via Sacra, que seria ensaiada por Flávia Oliver. A minha surpresa foi muito grande pela capacidade de comunicação e desenvoltura que treinava. E eram textos com muita expressão, que precisavam do empenho de Flávia Oliver para que pudéssemos representar as cenas com o carisma que exigia. Foi lindo e emocionante que ficará guardado na minha mente e no meu coração. Obrigada a Flávia Oliver que dedicou com muito apreço esse lindo trabalho!

Vanessa Reis - deficiente auditiva



Foto 15: com Vanessa Reis, deficiente auditiva, na Jornada Mundial da Juventude 2013 (JMJ 2013)

Eu, Cláudio Magalhães, fui convidado pela Flávia Oliver para participar deste lindo projeto da Jornada Mundial da Juventude. Ela assistiu alguns vídeos meus de dança de salão no YouTube e sabia que tenho deficiência auditiva, também uso aparelho para escutar. Nessa época, não conhecia a Flávia, pessoalmente, mas é óbvio que aceitei o convite, sabendo que é uma profissional de dança e teatro, que tem talento e competência. Importante lembrar que todos nós, surdos ou deficientes auditivos, somos capazes de fazer e aprender tudo!

É claro que aceitei o convite mesmo sabendo que era para fazer algo diferente da minha área que é a dança de salão, participar de dois trabalhos em dois palcos, um dos palcos é uma cena de uma parte da vida de Jesus na cruz, junto com atores e bailarinos que não tem nenhuma deficiência. E a outra cena, em outro palco, é através de Libras, tive que aprender Libras e treinar junto com outros surdos, junto com a coreógrafa Flávia para apresentação que é interpretar um texto sobre a vida de Jesus, José e Maria. Esses dois lindos trabalhos coreografados pela Flávia foram muito bem elogiados, pelas TVs estrangeiras, fizeram questão de filmar todas as cenas, sem cortes. E traduziram em várias línguas para outros países. Ao contrário do Brasil, a cena do palco de libras apareceu rápido e até cortaram o final. Aqui não existe a valorização dos artistas que têm algum tipo de deficiência. Eu sou eternamente grato à Flávia por essa oportunidade!



Foto 13: com Cláudio Magalhães, surdo oralizado e dançarino, na Jornada Mundial da Juventude 2013 (arquivo pessoal)

O trabalho de dança com surdos torna-se possível quando encontramos profissionais com a formação adequada e dispostos a nos conduzir de forma correta. Os exemplos de aulas apresentados são alguns dos possíveis caminhos que podem ser analisados e percorridos por professores envolvidos nesse processo de inclusão do surdo na dança. Podem servir também de base para inspirar novas alternativas de ensino.

6. A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: TENHO UM ALUNO SURDO NA MINHA AULA DE DANÇA. E AGORA?

Quando recebi o meu primeiro aluno de dança surdo fiquei muito insegura, mesmo sendo uma professora de dança surda. Ele não usava aparelhos auditivos, era adulto, possuía pouca oralização e era sinalizante. Já havia tido uma experiência de teatro com criança surda, mas na dança era a primeira vez. Precisava conhecer e entender a surdez dele, para então começar um trabalho em dança. Mas, tínhamos uma coisa em comum: o desejo de aprender um com o outro. Para ele, eu era um modelo de pessoa bem-sucedida a seguir. Para mim, ele era uma fonte de novos conhecimentos. Foi uma longa e gratificante jornada. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2020, p. 25).

Ter um aluno com surdez ou qualquer outra deficiência em sala de aula é uma oportunidade de aprendizado na prática. A teoria tem sua importância, mas nada se compara ao aprendizado diário. Através da convivência vamos descobrindo coisas que não estão nos livros, e sim nos corpos dos nossos alunos. Aplicamos um plano de aula, mas eles também nos ensinam o que não aprendemos na faculdade. O maior e melhor curso de aperfeiçoamento profissional é estar continuamente aprendendo com o aluno deficiente, lado a lado. Seria recomendável que houvesse mais oportunidade para os professores terem contato com a surdez na faculdade. Projetos de extensão seriam um bom começo para que isso acontecesse. Com professores mais preparados, teríamos mais surdos buscando a dança, sem o receio de não ser aceito ou de ser incompreendido.

Ser professor de dança de um aluno surdo é ser um professor de um ser humano como os demais. Todos nós, deficientes ou não, possuímos limitações. A surdez é apenas mais uma, com as suas especificidades. Entender isso é se abrir ao novo e poder aprender com ele. É saber que esse aluno é capaz, mas que o professor também é capaz de conduzi-lo na sua educação e formação.

Durante a realização da pesquisa pude reviver situações da minha vida, com as complexas implicações sociais e culturais, para a elaboração desta

dissertação. Foi possível retomar e analisar todo o caminho percorrido, desde o momento em que a dança me foi apresentada aos 10 anos até o tempo presente como pesquisadora. Pude refletir sobre o que mudou e o que ainda pode ser aperfeiçoado quando se trata da inclusão de pessoas surdas na dança.

Finalizando a presente dissertação, é relevante destacar que, como uma pessoa integrante da comunidade surda, com experiências de aprendizagem e de ensino, procurei através da perspectiva autoetnográfica indicar possibilidades de trabalhos com a dança dirigida às pessoas com diferentes graus de surdez, sem desejar, contudo, estabelecer receitas ou esgotar o assunto.

Tenho a expectativa de que este trabalho sobre a inclusão de pessoas surdas na dança seja um incentivo para a elaboração de novos estudos que possam ampliar as questões relativas à inclusão de pessoas na dança e nos diferentes campos de atividades humanas.

Considerar as diversidades e as diferenças é determinante para alcançar uma educação de qualidade. Professores e demais educadores devem encontrar os melhores caminhos para os seus alunos diante do contexto educacional, social e cultural em que atuam.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência /Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 30 mai. 2024.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República do Brasil], Seção 1. Brasília, n.248, p. 27833-41, 23 dez.1996.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.436. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. MEC, 2002. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 30 mai. 2024.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Documento introdutório. Brasília, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CARVALHO, Wenis Vargas de; MERTZANI, Maria. Princípios teóricos e metodológicos sobre a educação bilíngue para surdos do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 45, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/45/principios-teoricos-e-metodologicos-sobre-a-educacao-bilingue-para-surdos-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CASTRO, Eliane Mauerberg; MORAES, Renato. A influência da dança na percepção de estruturas rítmicas monotônicas em adolescentes surdos. **Motricidade**, vol. 9, n. 1, p. 68-85, 2013.

CRISTIANO, Almir. **O congresso de Milão**. Disponível em: <http://www.libras.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2023.

EFICIENTES. **Conheça algumas curiosidades da comunidade surda**. 01 jun. 2018. Disponível em: <https://www.eficientespcd.com.br/conheca-algumas-curiosidades-da-comunidade-surda/#>. Acesso em: 21 mai. 2024.

FERREIRA, Eliana Lucia; SIVIERO, Evanize. **Acessibilidade e formação em dança: reflexões sobre o corpo, alteridade e deficiência**. Salvador: 2018.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena. Práticas corporais infantis e currículo - ludicidade e ação no cotidiano escolar. *In*: ARROYO; SILVA, Miguel G; Maurício Roberto (org.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

FREIRE, Ana Vitória. Angel Vianna: da expressão corporal aos jogos corporais e a conscientização do movimento na dança contemporânea. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 31, p. 214-235, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUX, MARÍA. **Dançaterapia**. São Paulo: Summus, 1988.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. **A musicalidade do surdo: representação e estigma**. São Paulo: Plexus. 2003.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARQUES, Isabel. Dança- educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. *In*: Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho (org.). Joinville: Nova Letra, 2010.

MEYER, André; EARP, Ana Célia de Sá. Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp (Parte 2). **Helenita Sá Earp: Vida e Obra**. *In*: Vyeira Adalberto (ed.). Rio de Janeiro: EEFD/UFRJ, 2019.

OLIVEIRA, Hilka Cibelle da Cruz. O Desenvolvimento do Sujeito Surdo a partir da Música. **Rev. Virtual de Cultura Surda**, Petrópolis, n, 14, set. 2014, p. 1-19. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao-14>. Acesso em: 26 abr. 2024.

PAULA, Tatiane Ribeiro Moraes de; PEDERIVA, Patricia Lima Martins. A musicalidade das pessoas surdas: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. **DELTA**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2022, p. 1-22. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/FTTFxL5fK7srBxYVBvzYvkb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 mai. 2024.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SANTOS, Eleonora Campos Da Motta; FERREIRA, Rousejanny. **Pesquisas em balé no Brasil**: pedagogias, visibilidades negras e repertórios. Pelotas: Ed. UFPel, 2023.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. São Paulo, **Plural - Rev. Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.

SILVA, Francisca Aldenisa Peixoto; ALVES, Thiago Costa; SAMPAIO, Ana Beatriz Almeida. **Quem disse que os surdos não podem dançar?** Uma articulação entre dança, surdez e psicologia - Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica. Unicatólica, 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO RIO DE JANEIRO. **As sete identidades Surdas**. Projeto Inlua-me. Disponível em: <https://www.tjrj.jus.br/documents/10136/0/As sete identidades surdas.pdf/a8d4543a-71c2-a241-2e00-7ac491279a28?t=1683578998925>. Acesso em: 21 mai. 2024.