PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião

Jacqueline Crepaldi Souza

SURDEZ E ALTERIDADE:
expressões religiosas das crianças surdas

Belo Horizonte

2016

Jacqueline Crepaldi Souza

SURDEZ E ALTERIDADE:
expressões religiosas das crianças surdas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Orientador**:** Prof. Dr. Márcio Antônio de Paiva

Belo Horizonte

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Souza, Jacqueline Crepaldi
S725s Surdez e alteridade: expressões religiosas das crianças surdas / Jacqueline Crepaldi Souza. Belo Horizonte, 2016.
152 f.: il.

Orientador: Márcio Antônio de Paiva
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião.

1. Crianças surdas - Linguagem. 2. Surdez. 3. Alteridade. 4. Religião - Linguagem e línguas. 5. Linguagem brasileira dos sinais. 6. Grupos de estudo. I. Paiva, Márcio Antônio de. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 376.33

Jacqueline Crepaldi Souza

SURDEZ E ALTERIDADE:

expressões religiosas das crianças surdas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

_____

Márcio Antônio de Paiva (Orientador) – PUC Minas

_____

Roberlei Panasiewicz – PUC Minas

_____

Mary Rute Gomes Esperandio – PUC PR

Belo Horizonte, 15 de fevereiro de 2016.

Para as crianças surdas

AGRADECIMENTOS

É madrugada. Um silêncio aconchegante é sentido por todos os lados de minha casa. Sinto a presença do “Deus surdo”. Deus que conheci com as crianças surdas. A Ele agradeço a possibilidade de descobrir o universo religioso dessa cultura ímpar: a cultura surda. Antes de começar o trabalho de mais um dia, olho à minha volta. Coloquei na parede frases importantes que me inspiram a escrever: “leveza e doçura”; “cultura, educação e religiosidade da criança surda”; “alteridade: responsabilidade pela diferença”. Mas o que me orienta de fato não está ali. Está no olhar da criança surda, que me fez entender a alteridade de Deus. Impossibilitada de mencionar seus nomes devido ao sigilo da pesquisa, é para as crianças surdas que dedico todo este trabalho na esperança de tê-las acolhido com as palavras escritas aqui. Este é meu primeiro agradecimento.

Agradeço ao meu orientador, Dr. Márcio Paiva, porque com ele aprendi que religião é perspectiva de vida. Aos professores do mestrado em Ciências da Religião da PUC Minas: Dr. Roberlei Panasiewicz, Dr. Flávio Senra, Dr. Rodrigo Coppe, Dr. Geraldo Cantarela, Drª. Anete Roese, Dr. Adilson Schultz, Dr. Paulo Agostinho, Dr. Wellington Teodoro, minha gratidão. Sinto-me honrada em poder aprender com vocês. Agradeço também à Dênia, secretária do curso de Mestrado, pela competência e disponibilidade. Aos padres, diretor, supervisores e professores do Colégio Santo Agostinho-BH, agradeço pelo apoio, incentivo e encorajamento. Em especial, agradeço à Betinha e à Juliana, professoras que participaram de minha equipe de pesquisa. À equipe de Ensino Religioso – velha guarda e atuais – obrigada pela caminhada conjunta. Aos amigos da Escola Francisco Sales, um sinal: obrigada! Todas essas pessoas me inspiram a ser uma profissional consciente e buscar mais conhecimentos. Meu agradecimento profundo para vocês.

Minha gratidão à CAPES e à PUC Minas pela bolsa de Mestrado.

Para meus amigos queridos, um sorriso de agradecimento e a certeza de missão cumprida. A toda a minha família, irmãos, cunhados e sobrinhos amados, obrigada. Agradeço à minha mãe e a meu irmão, Pe. John Kennedy, toda a ajuda. Tenho certeza de que nosso pai também está feliz com mais esta vitória. Enfim, Eugênio, Ana Clara e Gustavo, base da minha vida, agradeço-lhes a compreensão e

o cuidado que tiveram comigo durante esse tempo em que realizei o sonho de fazer Mestrado. Deus abençoe todos vocês!

RESUMO

Este trabalho apresenta a relação entre surdez e alteridade tendo como foco as expressões religiosas de crianças surdas, a partir de uma escola da rede Estadual de Belo Horizonte, a Escola Francisco Sales. O principal objetivo da pesquisa é perceber e descrever o sentimento religioso demonstrado pela criança surda. Participaram deste estudo 14 crianças surdas com idade entre 7 e 13 anos. Analisamos as expressões dos sentimentos religiosos da criança surda para compreender se demonstra se é acolhida em sua alteridade ou se teme o preconceito. Trabalhamos com a hipótese de que, quando a criança surda compreende o Transcendente e consegue expressar essa compreensão, percebe o sentido da vida, se abre ao outro e ao grande Outro. Demonstramos, amparados na ética da alteridade, que é preciso colocar-se face a face com a pessoa surda para que seus direitos sejam garantidos. A cultura surda, por sua vez, revela-se numa espécie de “multiplicidade dessemelhante”, a partir da qual se reconhece o outro. O diferente então se revela e o preconceito pode esvair-se. A meta a ser atingida é abrir caminhos para o acolhimento da criança surda, após a divulgação de sua especificidade, riqueza e visão de mundo. A fenomenologia da religião será nosso método de pesquisa. Nele, uma imersão na experiência e no cotidiano das crianças surdas através da técnica de Grupos Focais apontam dados riquíssimos diante dos quais a pesquisadora debruçou-se para ultrapassar aparências. Nosso ponto de apoio para falar de alteridade é Lévinas, para quem a palavra Deus tem significado a partir do rosto, nas relações, no encontro, na responsabilidade pela humanidade. O resultado da pesquisa foi o desvelamento de um sagrado cultural que se manifesta no escutar a criança surda para escutar Deus, vestígio do infinito em nós.

Palavras-chave: Crianças. Surdez. Alteridade. Expressões religiosas. Grupo Focal. Religião.

ABSTRACT

This study discusses the relationship between deafness and alterity having as its focus the religious expressions of deaf children who study at a public school in Belo Horizonte, School Francisco Sales. The main goal of this study is to realize and describe the religious feeling shown by deaf children. Fourteen deaf children aged from 7 to 13 years old took part in this study. Through the focus group in LIBRAS, Brazilian Sign Language, we analyze the religious feelings of these deaf children. While they are expressing themselves in this way, the deaf child shows that (s)he is welcomed in his/her alterity or if (s)he fears the prejudice. We work with the hypothesis that when a deaf child understands the Transcendent (s)he can express this understanding and realize the meaning of life, (s)he opens the heart to the other and to the big Other. Taking into account the ethics of alterity, we also show that we really need to be face to face with the deaf person for his/her rights to be guaranteed. Meanwhile, the culture of deafness reveals itself in a kind of “unlike multiplicity” from where the other is perceived. Therefore, the one who is different reveals oneself and the prejudice vanishes. The goal to be achieved is the acceptance of the deaf alterity, after that this peculiarity is shown with its richness and worldview. The phenomenology of religion is our research method. In this method the immersion in the experience and everyday life of the deaf children through the techniques of Focal Groups show rich data on which the researcher focused to go beyond appearances. We are supported by Lévinas’s work on alterity, since he argues that the word God has a meaning from a face, in the relationship, in meeting the other and the responsibility for humanity. Hearing a deaf child is listening to God, a vestige of infinity in us.

Key words: Deafness. Alterity. Religious expressions. Focus group. Religion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Jesus sorrindo 152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desafios existências da criança de 6 a 12 anos 72
Quadro 2 - Expressões religiosas da criança surda – 11M10aEFS.....83
Quadro 3 - Expressões religiosas da criança surda - 1F8Aefs.....117
Quadro 4 - Expressões religiosas da criança surda - 13F8aEFS 121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Qual é o pior problema da sua vida? 67
Gráfico 2 - O que lhe dá medo?.....67
Gráfico 3 – Você se sente amado?.....86
Gráfico 4 – O que o faz feliz 87
Gráfico 5 – O que o faz triste? 88
Gráfico 6 – Você já perdoou alguém?.....89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11

2 IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA SURDA 16
2.1 Identidade da criança surda: "Nada de nós sem nós" 16
2.2 Quando nasce uma criança surda: exílio ou acolhimento da diferença? 19
2.3 Lei de libras: meio legal de comunicação da comunidade surda 20
2.4 A educação das pessoas surdas: a academia se abre ao estudo da surdez 22
2.5 Cultura surda: o lugar da criança na educação 23
2.6 A criança surda: desenvolvimento cognitivo e aprendizagem 25
2.7 "Multiplicidade dessemelhante": a cultura surda única em seu gênero 28
2.8 "Deus entende qualquer língua": a criança surda e deus 31
2.9 O sagrado e a criança surda: ética que aproxima o humano do transcendente 33
2.10 Religião: encontro com o outro e com o outro 42

3 EXPRESSÕES RELIGIOSAS DA CRIANÇA SURDA 48
3.1 A cultura surda e as teorias do conhecimento: de onde partir? 48
3.2 Método de pesquisa: os grupos focais em LIBRAS 52
3.3 Metafenomenologia: experiências de uma fenomenologia do rosto 56
3.4 Corpo-infância: expressões da corporeidade da criança surda 59
3.5 Responsabilidade: reeducar-se para compreender a criança surda 63
3.6 Alteridade e relação social: desafios existenciais e a criança surda 66
3.7 A linguagem religiosa da criança surda: alcances e limites 75
3.8 Sentimentos religiosos da criança surda 81
3.9 Sentido da vida para a criança surda 84
3.10 A visão de mundo da criança surda 91

4 ALTERIDADE E SURDEZ 95
4.1 Cultura surda e o campo religioso brasileiro 95
4.2 Lógica da escuta: abertura para a alteridade 101
4.3 A criança surda: de terceiro excluído a sujeito falante 104
4.4 O lugar da religião na cultura surda 107
4.5 A originalidade da religião 110
4.6 A criança surda e o messias 112
4.7 Vestígios de um Deus Surdo 115
4.8 Alteridade e surdez: o desvelar do rosto do outro 119
4.9 Religião: relação ética, ternura e responsabilidade 120
4.10 As luvas brancas e a criança surda: desnuclear-se 122

5 CONCLUSÃO 127

EPÍLOGO 133

REFERÊNCIAS 135

ANEXOS 143

1 INTRODUÇÃO

A criança surda ainda é “invisível” na sociedade ouvinte. O número de pesquisas abrangendo o universo religioso da criança surda brasileira é restrito. Realidade que se confirma diante das buscas em diversas bases de dados nacionais e internacionais cujo resultado demonstra escassez de trabalhos envolvendo a tríade “surdez, religião e crianças”[1].

A pesquisa cujos resultados são aqui apresentados pretende evidenciar a criança surda tentando compreender como ela expressa seu sentimento religioso, como compreende o transcendente e qual é a sua visão de mundo. Durante um mês, um grupo de 14 crianças surdas, com idade entre 7 e 10 anos, se encontrou com a pesquisadora e respondeu questões pertinentes a seu universo religioso. Elas estudam numa escola estadual que tem, aproximadamente, 70 alunos. Num dos encontros, algumas crianças afirmaram que Deus é surdo! Para a criança surda, a linguagem das coisas, do outro e do eu constituem a sua identidade. Para reconhecê-la, é preciso dar visibilidade à criança surda.

O objeto da pesquisa é a relação surdez e alteridade nas expressões religiosas da criança surda[2]. Para tal estudo, necessitou-se compreender a identidade cultural da criança surda, as expressões religiosas dessa criança e a relação entre alteridade e surdez, tendo como apoio teórico o pensamento de Emmanuel Lévinas.

Ao buscar compreender as expressões e sentimentos religiosos da criança surda, este trabalho ajuda a repensar a formação de conceitos na educação da criança surda colaborando com sua formação integral como ser que busca sentido para a vida. Além do mais, descortina-se um horizonte para aproximar pessoas surdas e pessoas ouvintes, possibilitando a vivência do sentimento de alteridade, face a face com a pessoa surda.

A metodologia da pesquisa uniu técnicas de Estudo de Caso e grupos focais[3]. Nessa abordagem, os critérios de qualidade de pesquisa são a compreensão de

---

[1] Maiores detalhes de nossa busca estão no tópico 3.2 de nossa pesquisa.

[2] Nossa pesquisa foi aprovada pelo CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CAAE nº: 37682814700005137) fomentada pela Plataforma Brasil. Esse sistema eletrônico foi criado pelo Governo Federal para sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa que envolvam seres humanos.

[3] Grupo Focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutirem tópicos especiais sugeridos pelo pesquisador. A pesquisadora participou do

uma realidade particular, a autorreflexão e a ação emancipatória. O conhecimento do mundo, nessa visão, não deve ser um fim em si mesmo, mas um instrumento para a autoconscientização e ação humana, o que exige comprometimento do pesquisador com a transformação social. Autores como Gondim (2002) e Bauer e Gaskell (2014) refletiram a respeito dos grupos focais caracterizando-os como um recurso da esfera pública ideal, pois, nesse debate aberto, o assunto é de interesse comum e há troca de pontos de vista, ideias e experiências, sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. Nesse trabalho de campo, os dados são as respostas das crianças surdas relatadas em sinais, desenhos, gestos e expressões que contribuem para a compreensão de seu sentimento religioso. Dois pontos importantes de nossa pesquisa são, primeiramente, a realização dos grupos focais em LIBRAS[4], fornecendo representações que vão além de palavras. Outro ponto importante é o fato de que não privilegiamos uma religião específica visto que a escola onde a pesquisa foi realizada, Escola Francisco Sales, é uma escola estadual e os alunos são de tradições religiosas diversas.

Portanto, guiados pelas Ciências da Religião e amparados na religião como relação ética, ternura e responsabilidade em Emmanuel Lévinas, procuramos compreender o sentimento religioso da criança surda. A própria história de Lévinas é marcada por uma experiência de extremo preconceito e revela a vida de um judeu que padeceu os horrores de duas Guerras Mundiais. Nascido em 1905, em Kaunas, na Lituânia, Lévinas viveu no local considerado uma das partes da Europa oriental onde o judaísmo atingiu o auge de seu desenvolvimento espiritual. Estudou Heidegger, Husserl, Jacob Gordin, Martin Buber, Hermann Cohen e Mendelssohn. As ideias de Rosenzweig são referências em seu livro *Totalidade e infinito*. Em 1935 Lévinas propõe a questão da felicidade e da dignidade humana que corresponde à necessidade da “evasão do ser”. Subjacente a ela transparece a perspectiva ética que o pensamento levinasiano perseguirá até o final de seu percurso filosófico. A felicidade e a dignidade do homem estão intrinsecamente ligadas à questão da alteridade e/ou da filosofia do rosto. Em 1939, o filósofo de Kaunas foi convocado

---

curso “Grupo Focal” na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), em 2012, com a Professora Corinne Davis Rodrigues.

[4] A Língua Brasileira de Sinais será referida como LIBRAS, em caixa alta, durante todo este trabalho. Essa denominação foi estabelecida em assembleia por membros da Federação Nacional de Educação e Integração do surdo (FENEIS) em outubro de 1993 e tem sido reconhecida pela Federação Mundial dos Surdos (WDF), pelo Ministério da Educação (MEC) e por educadores e cientistas do campo (GESSER, 2009, p. 36).

pelo exército francês para a guerra. Foi feito prisioneiro militar dos alemães. Levado para o Stalag 11 B, perto de Hanovre, permaneceu lá por quatro anos. Nessa época, fez contato com Mikel Dufrenne e Paul Ricouer. Lê obras de Hegel, Rousseau e outros. Experimenta a humanidade fraterna da caridade cristã. Escreve *De l'existence a l'existant*. Finda a guerra. Lévinas aproxima-se de Chouchani, seu grande mestre do Talmude. Nesse contexto, o contato com o "livro" da "experiência pré-filosófica" e a experiência do exílio e da prisão retornam com enorme força ao pensamento de Lévinas. A essência judaica depois do Holocausto o conduz a pensar e escrever sobre o judaísmo. Publica os artigos *"Il y a", "Le temps e l' autre" e "En decouvrant l'existence avec Hussel e Heidegger"*. Era a gestação do primeiro projeto filosófico de Lévinas. Uma extensa biografia desse autor pode ser encontrada no livro de Nilo Ribeiro Júnior, *Sabedoria de amar: a ética no itinerário de Emmanuel Lévinas* (2005).

Desde a guerra de 1914 a razão manifestou sinais de sua ineficácia. Colocou em xeque a herança grega e a síntese do espírito judeu-cristão que a Idade Média pensava ter realizado. Talvez, por isso, o filósofo evita partir das teorias sobre o judaísmo e se atém a situações concretas como elas aparecem. Na ética como filosofia primeira abriu-se a possibilidade do próprio surgimento da sociedade, a possibilidade de um homem ver o Rosto de um Outro. Em *L'ontologie, est elle fondamentale?* Lévinas formulou sua perspectiva ética fundamental: sair do ser para ir à ética como responsabilidade pelo outro. O significado bíblico-talmúdico em Lévinas apresenta o outro que é fraco, pobre, viúva e órfão como Rosto, vestígio do infinito. Para Lévinas, a independência do Outro se realiza no seu papel de ser interpelado. Quando há a invocação, há compreensão do Outro. É na relação que tenho o Outro como meu associado. O resultado das primeiras investigações filosóficas do autor vai desembocar no drama ético do encontro face a face com o outro, por quem sou responsável e cujo rosto ordena: não matarás! Essas investigações levam ao acontecimento cultural, relação ética que Lévinas chama de alteridade. Este conceito central – a perspectiva da alteridade – neste trabalho, ganhará significado na maneira de abordar o tema da surdez.

Os resultados de nossa pesquisa podem despertar sentimentos de solidariedade e alteridade como conduta ética para com a criança surda. Isso porque partimos da ideia de que a diferença está no fato de que cada ser é único.

Reconhecer as experiências religiosas da criança surda é, também, compreender as relações de alteridade ou preconceito em relação à surdez. Nessa relação, o encontro com o outro se chama ética da alteridade. Nessa ótica um desafio se apresenta: escutar o que a criança surda tem a nos dizer de seu universo religioso porque esse ser em construção faz de suas experiências uma busca de comunicação consigo mesmo, com o outro e com Deus. Em Lévinas, a palavra de Deus tem significado nas relações, no encontro, na responsabilidade pela humanidade. Escutar a criança surda é escutar Deus, infinito em nós.

A pergunta que funda a pesquisa é: **as expressões do sentimento religioso da criança surda supõem alteridade ou preconceito**? Nosso objetivo principal é descrever o sentimento religioso da criança surda. Nesse sentido, surgem questionamentos: qual é a identidade cultural da criança surda; qual é o lugar da criança surda na educação; quais são as experiências e sentimentos religiosos, de fé e de religião da criança surda? Essas questões levam à reflexão conclusiva de nossa pesquisa sobre a surdez e a alteridade. A experiência de fé que acontece por meio da via antropológica retrata a confiança que temos ou não no ato de existir. Quando salta para a experiência de Deus, vivifica e reconstrói o agir e o viver. A criança surda simboliza, ritualiza e indica sua maneira de se relacionar com realidades transcendentais. Para perceber o sentido que dá à vida, analisamos suas expressões religiosas. Algumas de nossas hipóteses foram confirmadas: existe relação entre causa e efeito – se faço o bem, recebo o bem/ se faço o mal, recebo o mal – na visão da criança surda; a criança surda espera justiça na religião; crianças surdas compreendem o sagrado. Houve uma hipótese que não tivemos tempo de trabalhar: para a criança surda, toda religião é igual. Uma das hipóteses foi comprovada em algumas crianças: há acolhimento de sua diferença linguística na expressão religiosa da criança surda, o que leva à alteridade. Mas, em outras crianças, suas expressões religiosas revelaram fechamento que reflete o preconceito sofrido. O dado “crianças surdas sabem o que é religião” revelou um universo religioso com sinais belíssimos como, por exemplo, “ressuscitou” e “abençoado” e tantos outros sinais que nos fizeram dar gargalhadas. Mas a hipótese comprovada e tida como a mais importante para nossa pesquisa foi: crianças surdas pensam que Deus é surdo! Esse dado agrega processos diversos em nossa pesquisa. Entre eles a questão cultural, a educacional e a religiosa. O modo como nos aproximamos da criança surda e a abordamos fará toda a diferença em seu

desenvolvimento religioso. Surdez e alteridade: é hora de aprendermos como lidar com as expressões religiosas da criança surda.

Este trabalho foi desenvolvido em cinco capítulos. Após a Introdução, no segundo capítulo será apresentada a Identidade cultural da criança surda, seu lugar na educação e a religiosidade da criança surda. Será desenvolvido um estudo com o aparato teórico de Karin Strobel (2008), Carlos Skliar (1998) e Nídia Regina Limeira de Sá (2010), entre outros, refletindo sobre a surdez; Márcia Goldfeld (2002) nos ajudará no estudo sobre a educação da pessoa surda; e, na categorização das experiências transcendentais, o autor Roberlei Panasiewicz (2013). Esses e outros autores irão colaborar com a construção desse capítulo.

No terceiro capítulo, serão apresentadas as Expressões religiosas da criança surda. Veremos como as crianças surdas compreendem o transcendente em sua cultura e tentaremos perceber os alcances e limites da linguagem religiosa da criança surda. Autores como James Fowler (1992) e Amatuzzi (2001, 2005, 2007) ajudarão na busca dessa compreensão. Descrevendo a pesquisa na metodologia qualitativa, como técnicas utilizadas, descrevemos o estudo de caso e o Grupo Focal.

No quarto capítulo, que trata de Alteridade e surdez, abordaremos a relação da criança surda com o transcendente. Iniciamos esse caminho tentando perceber como se dá a acolhida da pessoa surda por mediadores religiosos no cenário brasileiro. Outro aspecto será perceber a criança surda como “terceiro excluído” ou “sujeito falante” em situações de preconceito ou acolhimento. Toda essa discussão nos guiará para a descoberta da originalidade da religião enquanto encontro com o outro e com o grande Outro. Nesse encontro, a criança surda revela vestígios de um “Deus surdo”, expressão de alteridade como único acesso a Deus. Chegaremos à Conclusão numa tessitura dialogal entre a religião como alteridade e sua relação com a surdez ligando os fios da pesquisa, na qual estivemos amparados em Emmanuel Lévinas (1980, 1982, 1984, 1993a, 1993b, 1993c, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2010), Márcio Paiva (2004, 2010, 2013, 2014) e Roberlei Panasiewicz (2007, 2013).

2 IDENTIDADE CULTURAL DA CRIANÇA SURDA

A criança surda nos interpela com seu olhar. Há uma exigência de alteridade nesse encontro. A sociedade se vê desafiada a se reeducar para compreender essa infância da criança surda. Nesse viés, entender a legitimidade da **identidade cultural da criança surda** é o conteúdo do primeiro capítulo deste trabalho.

O objetivo deste capítulo é reconhecer a identidade da criança surda, seu lugar na educação e conceitos de religiosidade, fé, religião e alteridade[5]. Movendo-nos no horizonte supramencionado, poderemos interpretar as expressões religiosas da criança surda. Para isso, dividimos o capítulo em três momentos. No primeiro momento, vamos conhecer a **identidade da criança surda** numa tentativa de responder às questões: Quem é a pessoa surda? O que essa pessoa busca? Como é construída a sua história? Em resumo, chegaremos ao perfil cultural da criança surda. A seguir, vamos percorrer **o lugar da criança surda na educação**. Nesse contexto, rupturas se fazem necessárias: ruptura com o silêncio de uma sociedade que se nega a ouvir; ruptura com a visão preconceituosa de que a criança surda tem deficiência, sendo que, na perspectiva de nossos estudos, a criança surda tem sua identidade cultural como diferença. Essa diferença linguística torna a língua de sinais o recurso basilar na relação surdez/alteridade.

Em Lévinas, alteridade é o encontro com a diferença da outra pessoa. Nas relações, a base da vida social é fonte de tensão e conflito. É exatamente nessas relações que somos chamados a uma responsabilidade ética. Este trabalho procurou despertar responsabilidade no processo de educação da criança surda, principalmente no que diz respeito às suas expressões religiosas. Mas, antes, é preciso descobrir quem é a criança surda com a qual necessitamos nos encontrar. É a chance de perceber que "**Deus entende qualquer língua**", último momento deste capítulo.

*2.*1 Identidade da criança surda: "Nada de nós sem nós"

A busca por habilidades e competências para lidar com a criança surda no cenário atual é urgente, sobretudo, porque essa criança está na sociedade e busca

[5] Seguimos a perspectiva de Emmanuel Lévinas, que considera a ética como filosofia primeira, a ética da alteridade, como se verá ao longo de nosso trabalho.

seus direitos. Deixando de ser foco de ações de assistência individual e social, as crianças surdas começam a ser protagonistas de sua vida e destino. Organizações são fundadas para acolher as pessoas surdas, seus direitos são questionados na educação e o papel marginalizado que a visão oralista[6] lhe atribuía é colocado em cheque. Na mesma perspectiva de uma identidade da cultura surda, Strobel (2009, p. 33) expressa, com propriedade, seu conceito de comunidade surda:

> Então entendemos que a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes – membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros – que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização. [...] Quando pronunciamos "comunidade surda", estamos nos referindo aos sujeitos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.

Muitas conquistas foram alcançadas pela comunidade surda: a oficialização da LIBRAS, o direito de o surdo ter um intérprete nas escolas e universidades, a aceitação da LIBRAS em currículos de Universidades. Esse momento é da pessoa surda, para a pessoa surda. Ele pede que a comunidade ouvinte respeite a máxima: "Nada de nós sem nós". Isto indica que as pessoas surdas são mais que a sua surdez. O que pensam e dizem precisa partir deles e ser respeitado por todos. Parece-nos o clamor do "humanismo do outro", diria Lévinas (1993c). Mas muitas barreiras e preconceitos ainda precisam ser transpostos para que a comunidade ouvinte respeite a pessoa surda.

No Brasil, o número de pessoas surdas é de 5,10% da população. Esse dado foi apresentado pelo Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012). Esse número demonstra a importância de reconhecer as leis que amparam a comunidade surda. O Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, considera 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, 2006, p.

[6] Oralização é um treinamento, com orientação de fonoaudiólogos, para que uma pessoa surda possa produzir os sons vocais da língua oral. Essa prática é realizada juntamente com a prática de leitura labial (GESSER, 2009, p. 22).

19). Entretanto, a sociedade ainda precisa aprender bastante a respeito dessa diferença.

Nesse sentido, a educação é ponto de partida para ajudar a transpor barreiras. Karin Lilian Strobel (2008) escreveu sua tese de Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, com o tema *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Nessa tese, ela apresenta a História de Educação dos Surdos. Segundo Strobel (2008), há três fases em destaque na história dessa educação: 1) Antes de 1880, período em que acontece a revelação cultural, época em que a maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que havia muitos escritores artistas e professores surdos bem-sucedidos. Nesta fase os povos surdos não tinham problemas com a educação; 2) Em 1880, surge o isolamento cultural da comunidade surda em consequência do congresso de Milão, que proíbe o acesso da língua de sinais na educação dos surdos. Nesta fase as comunidades surdas resistem à imposição da língua oral e 3) O despertar cultural que ocorre a partir dos anos 60, numa nova fase para o renascimento da aceitação da língua de sinais e cultura surda após muitos anos de opressão dos ouvintes para com os povos surdos.

A partir daí, esse despertar cultural se prolonga, apresentando-se na atualidade, e faz refletir ações de vanguarda que florescem no meio educacional. As pessoas surdas estão na sociedade. Desafios e questionamentos a respeito dessa nova realidade são propostos. É necessário elaborar estratégias e criar situações alternativas que visem ampliar conhecimentos e habilidades para possibilitar interação entre pessoas surdas e ouvintes, considerando, principalmente suas diferenças linguísticas e culturais. Exemplos como o Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Especiais (NAI) na PUC Minas[7] fazem a diferença, reconhecendo a dignidade da pessoa surda. O apoio pedagógico para o desenvolvimento educacional é reconhecido na Cartilha do NAI (2007, p. 7), em que o então reitor da PUC Minas, Professor Eustáquio Afonso Araújo, diz:

> Somos chamados, individual e coletivamente, à plena realização e à felicidade. Todas as formas de governo e de espiritualidade, na marcha histórica dos seres humanos sobre a Terra, apontam para essa inequívoca vocação. Entretanto temos que atingir esse ideal por nós mesmos, enfrentando os desafios do tempo e utilizando solidariamente nossos recursos. Historicamente, sobretudo sob a influência de uma mentalidade

[7] Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

> competitiva e mercantilista, afastamo-nos de nossas convicções mais profundas, ou seja, de que fazemos parte de um todo orgânico que se chama vida. A partir de então decaímos em uma ideologia competitiva, onde a igualdade de todos os seres humanos fica obscurecida diante da eficácia fisiológica para servir ao mercado.

Nessa perspectiva, quando a pessoa surda busca a felicidade, ela depara-se com questões práticas. Podemos citar as dificuldades de convivência/interação com o outro na escola, o alheamento do ouvinte que, por não saber como interagir, afasta-se da pessoa surda. O aluno surdo, com receio de não ser compreendido neste espaço, também se afasta do ouvinte. Julgamos que essa situação constitui um desafio a ser iluminado pela ética da alteridade. Rupturas com uma ideologia competitiva que exclui a pessoa surda tornam-se necessárias. Portanto, conhecer a pessoa surda é valorizá-la: conhecer é comunicar.

2.2 Quando nasce uma criança surda: exílio ou acolhimento da diferença?

No livro *Cultura, poder e educação de surdos*, a autora Nídia Regina Limeira de Sá (2010, p. 58-59) cita Carlos Skliar e Sílvia Duschatzky. Analisando a relação entre ouvintes e surdos, esses autores dizem que “o discurso multicultural conservador sobre a alteridade provoca fronteira de exílio para alguns desses outros que não são prestigiosos, que continuam sendo miseráveis, que serão sempre corpos e mentes obscuras e incompletas”. Essa fronteira de exílio que coloca a pessoa surda como incompleta também nos leva a repensar o lugar cultural da criança surda na educação. Em uma das idas a campo[8], a pesquisadora presenciou a chegada de uma criança surda pela primeira vez à escola. Os pais não sabiam que o filho nascera surdo, o que vieram a descobrir bem mais tarde. Em seu primeiro dia na escola, aos quatro anos, não conseguia ficar sentado fazendo as atividades como as outras crianças que interagiam calmamente usando a LIBRAS. Essa

[8] É importante mencionar que, como Professora de Ensino Religioso do Colégio Santo Agostinho – BH mantenho contato, sistematicamente, desde 2006, com a Escola Francisco Sales, realizando o Projeto Diversidade, cujo objetivo é o encontro entre crianças surdas e ouvintes numa interação formadora de responsabilidade e vivência da ética da alteridade. Esse projeto foi base de todo o trabalho da pesquisadora com a criança surda. A Escola Francisco Sales é uma instituição estadual especializada em educação de crianças surdas, localizada no bairro Santo Agostinho, rua Guajajaras, 1887 – Barro Preto, Belo Horizonte - MG, (31) 3295-4903. Lá estudam aproximadamente 70 crianças surdas. Contamos com o essencial apoio do Diretor Marcelo Medeiro Brito e das professoras/intérpretes Sandra Estrela, Sandra Santos e Vera Lúcia Teixeira Maia para a realização de nossa pesquisa nessa instituição.

criança não tinha como interagir porque ainda não conhecia uma língua que a fizesse comunicar seus sentimentos. A demora na oferta da estimulação precoce para uma criança surda pode causar grande dificuldade de interação.

Em seu livro *As imagens do outro sobre a cultura surda,* Karin Strobel (2009) diz que o nascimento de uma criança surda numa família ouvinte é uma catástrofe porque se desconhece o "mundo dos surdos". Lucinda Brito citada por Sílvia Andreis Witkoski (2009, p. 571) afirma: "O constrangimento de ter um filho visto como deficiente conduz a família, na maioria das vezes, a apresentar resistência ao uso da língua de sinais – 'símbolo por excelência da surdez', da identidade individual e cultural do surdo."

Por outro lado, na maioria das vezes a pessoa surda acolhe o nascimento de cada criança surda como uma dádiva preciosa. Perlin citada por Strobel (2009, p. 29) ajuda a esclarecer esse dilema. Para ela, "as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito". A transmissão cultural para as crianças surdas geralmente é feita em modelos de pessoas ouvintes. Isso acontece porque os pais, ao descobrirem a surdez, estão numa fase de crise e talvez não consigam ver alternativas para o destino de sua criança no contato com outros surdos. Com tamanha dificuldade dos pais de assumirem a surdez dos filhos, cabe à escola o papel fundamental na educação da criança surda. Através desses testemunhos, podemos afirmar que há uma identidade cultural da surdez. Essa diferença linguística clama por direitos.

2.3 Lei de LIBRAS: meio legal de comunicação da comunidade surda

Nessa visão, a lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão da pessoa surda. Em seu parágrafo único, a lei rege que:

> 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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Inserindo o artigo 2º, a lei apoia o uso e difusão da LIBRAS:

> Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

A lei também garante a LIBRAS como parte integrante dos Parâmetros Curriculares nacionais, os PCNs:

> Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente.

Essa lei apresenta desafios para todas as escolas do Brasil. Compreender o lugar da criança surda na educação é possibilitar um desenvolvimento integral e de qualidade para essa criança. Dentro dessa visão, sustentamos que reconhecer as expressões da criança surda torna-se eixo basilar que expressa o reconhecimento de direitos dessa criança. Isto porque o ensino atual se vê influenciado por uma normatividade que nega os direitos das pessoas surdas. No livro *Integração social e educação de surdos,* Lucinda Brito (1993, p. 3) cita alguns desses direitos:

> Direito à igualdade linguística: O surdo tem direito a ser tratado linguisticamente com respeito e em condições de igualdade;
> Direito ao uso da língua materna: O surdo tem direito de usar sua língua materna em caráter permanente;
> Direito à aquisição/aprendizagem de uma segunda língua: todo surdo, após sua escolarização inicial em língua de sinais, tem o direito de aprender uma ou mais línguas (além da materna).

Esses sujeitos ligados à comunidade surda compartilham do interesse comum de promover essa comunidade, deixando que falem seus sentimentos, dando-lhes apoio na construção de seu universo. Nesse sentido, Lane citado por Strobel (2008) revela que a comunidade surda quer ser respeitada como simplesmente “surdos”: dignidade que muitos se obstinam em negar, representando os sujeitos surdos como “doentes”, “deficientes”, classificando-os em categorias e executando cirurgias heroicas em crianças surdas num esforço de torná-las “normais”. Essa dignidade é apresentada por Gladis Perlin no artigo *Identidades surdas* (SKLIAR, 1998, p. 51).

Nele a autora diz que, mesmo sendo surda, não poderia falar sobre os surdos, tinha de deixá-los falar de si mesmos. A busca da comunidade surda pela dignidade tem relação direta com o movimento surdo. Nele, relações de poder como o ouvintismo[9], por exemplo, podem ser questionados. Perlin citada por Skliar (1998, p. 70) diz que:

> O objetivo do movimento surdo é revelar as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, as interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral, em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo.

Conscientes de que o movimento surdo é também um movimento político, é essencial destacar a Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos)[10] como grande representante política da questão da surdez no Estado de Minas Gerais. Ela possui mais de cem associações filiadas, além de ser filiada à Federação Mundial dos Surdos.

2.4 A educação das pessoas surdas: a academia se abre ao estudo da surdez

A educação das pessoas surdas tem uma história de muitas lutas e conquistas. Por volta de 1980, alguns pesquisadores foram se filiando à questão surda para entender como a língua de sinais atravessa as identidades dos sujeitos que a compartilham, mas essa interação iniciou-se bem antes no Brasil. Circulando desde 1857, a língua de sinais, trazida por Hernest Huet da França para o Rio de Janeiro, marcou o início de muita produção. Apoiado por D. Pedro II nasceu o Instituto de Educação dos Surdos (INES), existente até hoje como instituição federal (LOPES, 2007, p. 26-27). Em 1984, a UNESCO declarou que a língua de sinais deveria ser reconhecida como um sistema linguístico. Em 1987 a Federação Mundial do Surdo adotou sua primeira Resolução sobre Língua de Sinais, rompendo com uma tradição oralista.

---

[9] O termo ouvintismo deriva-se de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Nessa relação de poder, predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente, a palavra ouvintismo designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinicalização e da necessidade de normalização (SKLIAR, 2013, p. 51).

[10] Em Belo Horizonte, a Feneis funciona na rua Albita, 144, bairro Cruzeiro.

O Encontro Global de Especialistas, em 1987, apontou que pessoas surdas deveriam ser reconhecidas como minoria linguística e, por isso, teriam direito a intérprete de língua de sinais. Em 2002 oficializou-se a Língua Brasileira de Sinais no Brasil, como citamos anteriormente. Diferentemente das representações médicas que demarcam a falta da audição, agora podemos frisar a surdez como a presença do olhar. Expressão de um sujeito que se vê e se narra dentro de uma experiência vivida em um grupo particular (LOPES, 2007, p. 52). Em setembro de 2010 foi aprovada a lei que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, isto é, o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação, de maneira simultânea ou consecutiva, e proficiência em tradução e interpretação das duas línguas: Libras e Língua Portuguesa. Interpretar essa realidade é fazer parte de um novo tempo: um tempo em que se busca compreender as diferenças. A identidade surda busca por direitos fundamentais e é na educação que alcançamos o lugar ideal para isso:

> Os surdos têm reivindicado uma cultura e uma história comuns como fundamento de sua identidade. Isso é muito importante para eles, e a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento desses fatores. Por isso ela tem que considerar a condição linguístico-cognitiva e social do surdo. [...] é responsabilidade da escola de surdos proporcionar à criança surda o que a família (ouvinte) não pode dar, e oferecer um alívio aos pais que não são, nem podem ser professores de crianças surdas (SÁ, 2010, p. 319-320).

Os Estudos Surdos[11] fazem parte da fundação de todo esse processo de apropriação da educação pela pessoa surda e por pessoas interessados na surdez. Desde livros infantis até livros para academia, os materiais produzidos em LIBRAS contam com diversidade de títulos. Todo esse material ajuda os educadores que devem estar atentos à língua da criança surda, ao seu grupo, materiais utilizados para sua aprendizagem e, principalmente, à cultura dessa criança. A educação de uma criança surda insere-se na busca por direitos fundamentais, como veremos a seguir.

2.5 Cultura surda: o lugar da criança na educação

[11] Os estudos surdos são subsídios teóricos para o reconhecimento da Língua de Sinais para a pessoa surda.

Karin Strobel (2008) relata em sua tese a história de uma escola em Santa Catarina, Florianópolis, cujos donos eram argentinos. A escola funcionava como uma “espécie de asilo para surdos na década de 1948”. As cenas narradas são de impressionar porque envergonham a sociedade ouvinte que se negava a “ouvir” os alunos surdos. Eles eram maltratados, violentados, estuprados e humilhados. As cenas de terror narradas pelos ex-alunos surdos são chocantes. Uma espécie de “pacto silencioso” os guiava. Agora, com idades entre 45 e 60 anos, os mesmos conseguem narrar tudo o que sofreram. Sentimentos de indignação. As histórias e memórias sobre crianças surdas vão desde marcas corporais com castigos e surras até marcas emocionais e psicológicas herdadas por serem vítimas de pessoas ouvintes que se aproximavam das crianças surdas com objetivos os mais violentos possíveis. Corpos foram marcados como documentos/monumentos a expressarem a mais profunda dor, a dor do silêncio:

> Até hoje, nós, ex-alunos da EDEFA, quando nos encontramos pessoalmente, olhamos um para o outro e, sabendo sobre o que aconteceu no passado, ficamos quietos, num tipo de “pacto silencioso”. Sabemos o quanto sofremos e que tínhamos muito medo (Depoimento de ex-aluno. STROBEL, 2008, p. 144).

Nesse depoimento, a dor reflete a necessidade de uma ruptura com o silêncio de uma sociedade que se nega a ouvir e aceitar o diferente. É necessário “escutar” a criança surda. Escutar é diferente de ouvir. Para escutar é preciso mudança de paradigma. Tratar a diferença surda como ponte que aproxima e não muralha que isola é o que sugere Perlin citada por Strobel (2009, p. 146):

> Em nenhum momento pretendemos separar os surdos da comunidade ouvinte. [...] O propósito é refletir sobre os modos de ultrapassar os estreitos limites da escola dos ouvintes, ou do “modelo ouvinte” para os surdos. Não estamos defendendo uma pedagogia para um surdo “fechado para os ouvintes”, uma vez que o contato surdo-ouvinte é necessário. Precisamos de uma visão cujo núcleo remeta para a dimensão cultural, com respeito à questão das diferenças.

A experiência de conviver com uma diferença linguística exige abertura ao outro. Perlin e Quadros (2003, p. 10) nomeiam a experiência de ver o outro como experiência de outridade. Nessa perspectiva, ser ouvinte é o oposto do ser surdo. Quando se admite essa diferença, se aceita o outro. A oposição apresenta o caráter

de estar diante do outro que não é você mesmo. As experiências surdas passam a ter seu lugar garantido quando há o outro.

Carlos Skliar citado por Sá (2010) diz que quem tem dificuldade de entender a cultura surda são, geralmente, pessoas que pensam que não há nada fora de sua referência cultural; entendem a cultura surda como um desvio, uma anomalia, uma irrelevância. Na maioria das vezes essas pessoas desconhecem a produção gerada pelos surdos em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia, à literatura em língua de sinais, à tecnologia que utilizam para viverem o cotidiano (SÁ, 2010, p. 115-116). Também há dificuldade de se compreender a cultura surda por causa do "universalismo", que é uma estratégia utilizada para neutralizar desafios culturais.

Segundo Lévinas, autor em quem nos inspiramos, a generalização é morte e singularidade é vida (LÉVINAS, 2010, p. 45-49). Assim, entrar na causa social da pessoa surda é acolher a singularidade do outro, a pessoa surda. Para tal, é de extrema urgência conhecer a língua de sinais, compreendendo que essa é a maneira de interagir com a pessoa surda. Numa convivência social marcada pelo diálogo, a criança surda organiza seu pensamento e pode desenvolver-se integralmente. A escola tem importância crucial neste desafio porque pode "compensar os déficits socioculturais aos quais a criança surda é exposta por viver em uma comunidade majoritariamente ouvinte" (SÁ, 2010, p. 89).

2.6 A criança surda: desenvolvimento cognitivo e aprendizagem

Na relação surdez e alteridade, a língua é basilar. Márcia Goldfeld (2002), que estudou a aquisição da língua pela pessoa surda, afirma que os surdos, no decorrer de sua vida, passam por diversas dificuldades, e que estas estão quase que exclusivamente centradas na dificuldade em adquirir a língua oral. Ao sofrer atraso de linguagem, a criança surda terá como consequência problemas emocionais, cognitivos e sociais, ainda que aprenda uma língua tardiamente. Nesse contexto, a organização do pensamento também poderá sofrer danos. A linguagem tem a função comunicativa e exerce as funções organizadora e planejadora:

> A aquisição da linguagem provoca um padrão de desenvolvimento cognitivo da criança. As funções mentais inferiores, tal como a percepção natural, atenção involuntária e memória natural, com a mediação da linguagem transformam-se em percepção mediada, atenção voluntária e memória

> mediada entre outros. Enfim, toda a cognição passa a ser determinada pela linguagem, e sendo esta influenciada e moldada pelas características socioeconômicas e culturais, conclui-se que todos esses aspectos influenciam no desenvolvimento cognitivo (GOLDFELD, 2002, p. 60).

Alguns autores citados por Goldfeld (2002), dentre os quais Vygotsky e Bakhtin, focaram a atenção nas questões do significado. Para eles, o significado é compartilhado socialmente e o sentido é particular para cada indivíduo, é criado de acordo com sua história. O sentido surge no momento do diálogo, dependendo da situação contextual e dos interlocutores. O pensamento conceitual não é inato. A criança aprende por meio de relações sociais os conceitos de sua comunidade. Passando a utilizá-los como seus, a criança forma sua maneira de pensar, agir e recortar o mundo, que é característica da cultura de sua comunidade. Os conceitos possuem medida de generalidade. Cada conceito é uma generalização. Quando está na fase de categorização, a criança não percebe esta relação de generalidade, desconsiderando que rosa e flor são conceitos com determinada hierarquia. No pensamento mais avançado o indivíduo percebe relações de generalidade entre conceitos e forma seu sistema conceitual. Não havendo mais necessidade de situação concreta, ele cria conceitos novos pelos já conhecidos. Eis aí o grande nó na aquisição de linguagem das crianças surdas. A autora diz que é bastante difícil conversar com crianças surdas em português sobre assuntos abstratos. Isso impossibilita o salto do pensamento sensorial para o racional, principal característica do ser humano. Formar conceito, conhecer, é dar sentido às situações e aos eventos.

Ao falar sobre conhecimento, Ingedore Koch (2011, p. 40) afirma que:

> O conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos –, a ação e a interação social. Tais conhecimentos (ou “saberes”) são formados a partir de estados provisórios de conhecimento elaborados pela memória operacional e são resultados das nossas atividades de construção de sentido e interpretação de situações e eventos. Nestes termos é que se pode falar de aquisição ou construção de conhecimentos.

Quando as crianças surdas não formam conceitos, isto é, não generalizam seus saberes, acontece uma livre associação:

> Privadas da comunicação verbal com os adultos e livres para determinar quais objetos devem ser agrupados sob um mesmo nome, formam

> livremente os seus complexos, e as características especiais do pensamento por complexos aparecem em sua forma pura e com contornos nítidos (VYGOTSKY, 2005 p. 94).

Nessa perspectiva, a criança surda, ao formar livremente seus conceitos, deixa de relacionar hierarquicamente conceitos como ser vivo, flor, margarida. Para construir conhecimentos é preciso, primeiramente, uma língua, depois construir sentido e interpretar situações e eventos. É assim que a criança consegue agrupar, classificar e categorizar objetos. A criança surda tem dificuldade para classificar e conceituar porque esses conceitos são aprendidos na escola, na maioria das vezes. Papalia, Olds e Feldman (2009) dizem que, para uma criança de 3 a 6 anos, o mundo fica em ordem e previsível quando consegue entender o que são identidades: pessoas e muitas coisas têm características semelhantes, mesmo que mudem de forma, tamanho ou aparência. Essa descoberta da classificação permite organizar muitos aspectos de sua vida, inclusive o aspecto religioso. É assim, por exemplo, que a criança categoriza o “bem” e o “mal”. Essa capacidade cognitiva possui implicações psicossociais. Segundo Papalia, Olds e Feldman (2009, p. 251), “Quando pesquisadores perguntaram a crianças de três e quatro anos as diferenças entre uma pedra, uma pessoa e uma boneca elas demonstraram que entendiam que as pessoas estavam vivas e que as pedras e as bonecas não.”

As crianças da pré-escola conseguem categorizar e dizer que plantas, animais e pessoas podem crescer e morrer. A cultura pode afetar essas crenças da criança. Em um estudo com crianças israelenses de cinco a nove anos, cuja tradição vê as plantas em termos de sua capacidade alimentar, percebeu-se que tinham mais propensão de atribuir às plantas as qualidades de coisas vivas. As crianças japonesas atribuíram essas qualidades a objetos inanimados como pedra e cadeira, os quais, em sua cultura, às vezes são vistos como se estivessem vivos e tivessem sentimentos[12]. Nesse aspecto, a cultura surda pode influenciar a categorização no universo das crianças surdas. Se o professor conhecer a cultura surda, ele pode auxiliar essa criança, pedagogicamente, a transpor os obstáculos que se impõem a ela na construção de conceitos e categorias. Implicações psicossociais também podem afetar as crenças das crianças surdas. É preciso ter sensibilidade, clareza de conceitos e metodologia para ajudar a criança surda a construir conhecimento.

---

[12] Este estudo de Hatano (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p. 251) foi realizado em 1993.

2.7 “Multiplicidade dessemelhante”: a cultura surda única em seu gênero

A cultura é a relação inicial expressa no encontro com as pessoas. É assim que Lévinas reconhece a cultura. Numa relação ética, uma cultura vai do eu ao próximo e é relação com outrem e não com o outro reduzido ao mesmo ou ao conceito (LÉVINAS, 2010, p. 212). Assim é que, em nossa pesquisa, procuramos compreender o universo da criança surda como marca peculiar de sua identidade. Nesse sentido, Lévinas (2010) explica que na cultura ocidental as relações do ser humano com o outro ou com Deus podem ser interpretadas como intenção de retirar a alteridade da natureza que, estranha e prévia, surpreende e marca a identidade imediata do ser humano.

Diante dessa crise de sentido, Paiva e Tomé (2014, p. 117) afirmam que, na modernidade, há uma indiferença ao outro. Nessa mudança de paradigma, o outro representa um obstáculo. Diante dessa relação, Lévinas (1980) pondera que o sentido do real advém de Deus, mas numa relação moral que reúne a consciência de Deus e a consciência de si. Essa humanidade moral não é ainda realidade. Para os autores, “a metafísica ou a relação ética é o lugar da transcendência de Deus”. Quando há desconstrução da linguagem, há comprometimento da situação ética. Essa desconstrução levou Lévinas a “propor outra concepção de religião onde a singularidade do eu, a alteridade do rosto na relação ética, sejam consideradas o único acesso a Deus” (PAIVA; TOMÉ, 2014, p. 120).

A sabedoria da criança surda é a revelação dessa criança na diferença entre pessoas múltiplas e entre coletividades dispersas, cultura ética de um rosto que desperta a responsabilidade pelo outro. Segundo Lévinas (2010, p. 214):

> A cultura não é ultrapassamento, nem neutralização da transcendência; ela é, na responsabilidade ética e na obrigação para com outrem, relação com a transcendência enquanto transcendência. Pode-se chamá-la amor. Amor comandado pelo rosto do outro homem, que não é um dado da experiência e não vem do mundo.

Quando chamamos a cultura de amor, expressamos o oposto de uma cultura reducionista em que cada um exclui todos os outros e existe à parte. Guerra de todos contra todos (LÉVINAS, 2010, p. 214). Essa barbárie do ser, que se inicia na estranheza do outro, será vencida quando houver hospitalidade do outro e valorização da cultura surda. Nossa proposta é de abertura do humano. Uma

abertura que se dá justamente na responsabilidade ética. Esses cidadãos, indivíduos, pessoas surdas, são multiplicidade em um gênero e não “unicidades”. São indivíduos singulares e não conceitos sem rosto. Lévinas (2010, p. 246) explica, de maneira belíssima, nossa base para entender a cultura surda:

> Quando falo de unicidade, digo também a alteridade de outrem: o único é o outro de modo eminente: ele não pertence a um gênero ou não pertence em seu gênero. Há um velho texto talmúdico que sempre me impressionou: Deus é completamente extraordinário. Com efeito, para cunhar moedas, os Estados recorrem a um molde. Com um único molde, fazem muitas peças, de forma que são todas semelhantes. Deus chega com um molde, impondo sua imagem, a criar uma multiplicidade dessemelhante: de eus, os únicos em seu gênero. [...] homem único no mundo – e responsável por todo o universo!

Nessa “multiplicidade dessemelhante” é que se reconhece a cultura surda. Única em seu gênero, responsável por despertar nos ouvintes o sentimento de alteridade. Reconhecendo a identidade cultural da criança surda, refletimos a respeito do lugar dessa criança na educação. Em Lévinas projeta-se, na própria hermenêutica do Rosto, a questão teológica da metafísica do Bem, como religião. Isso porque “na relação com os homens em seus rostos aproxima-se o infinito” (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p. 87). O rosto do outro é o lugar onde Deus me vem à ideia.

Portanto, nós nos fazemos na interação. Segundo Sá (2010, p. 323), quando se nega a cultura, a história, a língua e a identidade da pessoa surda, essa pessoa se esvazia de sua identidade, mas, quando se considera que a surdez é, antes de tudo, uma experiência visual, é possível preencher as necessidades da criança surda através de uma modalidade visual, assim a diferença é compreendida. Segundo Francisco Borba citado por Sá (2010), mais importante do que compreender uma língua é compreender a “parte espiritual da linguagem”, que é o conhecimento aprofundado que permite à pessoa organizar sua vida interior a partir da língua. Nídia Regina Limeira de Sá (2010) faz perguntas cruciais: “Quem são os outros?” “Quem tem poder para exercer significados e criar a estrutura a partir da qual a outra pessoa é definida?” Ela própria responde:

> Significamos os outros de diversas maneiras. Na verdade, o problema não está no surdo, no deficiente físico, no negro, no imigrante, no judeu; o problema está na própria natureza conflitiva da sociedade e está dentro de

> nós, nas nossas representações (muitas vezes tão explícitas) (SÁ, 2010, p. 326).

Certamente o problema está na lógica que informa a cultura de uma sociedade que exclui o diferente pela generalidade do conceito. Trabalhar na perspectiva da diferença é enfocar a identidade que pode ser reconstruída e transformada (SÁ, 2010, p. 341-342). É assim que os sujeitos surdos, tantas vezes silenciados e incompreendidos em sua língua, podem se expressar e serem compreendidos porque são reconhecidos em sua diferença linguística. O discurso social como responsabilidade e acolhimento à pessoa surda é convite de mudança de relações. Sá (2010) diz: "Reivindicar o multiculturalismo, a tolerância, a solidariedade transparece um discurso engajado, mas, na verdade, não garante que se está rompendo com uma história construída sobre a violência diante do outro"[13]. Uma transformação cultural não se dá por slogans ou palavras do momento histórico de um povo, conforme Sá (2010, p. 357) afirma:

> É possível sugerir "que se trata, em algumas ocasiões, de palavras macias, eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou levantam a ilusão de que assistimos a profundas transformações culturais simplesmente porque nos vestimos com palavras da moda".

Diante do que expusemos, concluímos que é direito da criança surda ser compreendida em sua cultura. A multiplicidade humana não me permite esquecer o terceiro que me arranca da responsabilidade que prejudica o próximo. Não me deixa ignorar as injustiças de um em relação ao outro. É a hora da justiça. Lévinas (2010, p. 223) diz que o direito se sobrepõe à generosidade. Enfim, todo esse percurso da cultura surda nos leva a pensar na criança surda e sua identidade desigual, ou seja, seus saberes cognitivos. Além disso, nos leva a buscar a compreensão de sua espiritualidade, reconhecendo o sentido que dá à vida. Para trilhar esse caminho, julgamos interessante a via da ética da alteridade que nos abre às diferenças para compreendermos os sentimentos religiosos da criança surda respeitando os aspectos culturais, educacionais e transcendentais ligados a ela. Para tal, faz-se necessário clarear os conceitos das experiências transcendentais: religiosidade, fé, religião e alteridade. Aspectos que veremos no próximo tópico.

---

[13] Nesse aspecto, Sá (2010) cita o autor Owen Wrigley em seu livro *The politics of deafness*, numa leitura que inspira conscientização a respeito da cultura surda.

2.8 “Deus entende qualquer língua”: a criança surda e Deus

O sentimento religioso da criança surda é um campo a ser construído. Nesse campo religioso, a criança surda tem muito a dizer a respeito de seus sentimentos religiosos. Marcas, emoções e sentimentos nos estágios de desenvolvimento de sua fé ajudam nessa compreensão. Entendendo a formação de conceitos na criança surda e compreendendo a cultura surda, estaremos de posse de um rico repertório que poderá ajudar a construir a busca de sentido para a criança surda. Em relação aos sentimentos religiosos, Karin Strobel (2009, p. 33) relembra sua trajetória como aluna surda e conta que:

> Em uma escola de ouvintes além de muitas outras disciplinas, eu tinha aulas de religião, a qual não entendia muito; as únicas coisas que sabia era que Deus era muito importante e, se eu morresse, iria ficar de frente com Ele; e isto me incomodava, me deixando muito ansiosa. Minha mãe percebeu e me questionou; expliquei a ela que se eu morresse como Deus iria me entender? Minha mãe explicou que Deus entendia qualquer língua.

Foi exatamente essa narração que levou a pesquisadora a se perguntar: como será que a criança surda compreende Deus? Os sentimentos religiosos podem causar frustração, provocação ou estímulo nas crianças. Tudo depende de como essa discussão fará parte de sua vida. Para discutir o sentimento religioso da criança surda é preciso, primeiramente, categorizar as experiências transcendentais, buscando entendê-las. Roberlei Panasiewicz (2013) fez o estudo da categorização de experiências transcendentais em que a leitura de religiosidade, fé e religião ajudam a compreender o universo religioso das pessoas. Utilizaremos esses conceitos enfocando o universo cultural da criança surda. Primeiramente, vamos compreender, com Panasiewicz (2013, p. 590), o que é experiência, termo recorrente em todas as categorias:

> A palavra “experiência” vem do grego *empeiría* e do latim *experientia,* significando “tentar”, “comprovar”, “assegurar”. Consoante com Vaz podemos dizer que “a experiência articula-se entre dois polos bem definidos: o objeto que é fenômeno ou que aparece, e o sujeito que é ciência ou *consciência* que retorna sobre o objeto para penetrá-lo e igualmente penetrar-se da sua presença”. É, portanto, quando a consciência do sujeito capta a interioridade do objeto.

Explicar essa etimologia faz brotar a noção de que a experiência produz o envolvimento dos sentidos, provocando articulação da sensação e da lógica: “trata-se de mergulhar na profundidade do objeto contemplado e deixar-se envolver por ele” (PANASIEWICZ, 2013, p. 590). Panasiewicz (2013, p. 591) explica que, simbolicamente, podemos diferenciar “vivenciar” de “experienciar”:

> Enquanto o primeiro aponta para o simples fato do viver, de colocar a vida em movimento despreocupadamente, o segundo indica um processo reflexivo que existe no ato do viver. Dizer que se tem “experiência” sobre algo significa afirmar que a pessoa não só vivenciou aquilo, mas “saiu de si” e enxergou o fato de fora para analisá-lo. Portanto, a experiência é ato profundo e nova consciência sobre o fenômeno vivido.

Nos grupos focais realizados com as crianças surdas, foi interessante notar sua tomada de consciência a respeito dos próprios sentimentos religiosos. Num deles perguntamos às crianças se Deus é surdo e 40% disseram que sim![14] Nesse exemplo de identidade, a criança surda faz de suas experiências uma busca de comunicação com o transcendente. Deus a entende porque Ele também é surdo. Ela tenta construir sua religiosidade com as experiências que possui. A identidade surda dá significado ao mundo da criança surda. A linguagem das coisas, do outro e do eu constituem sua identidade. O sentido da vida se dá para a criança surda quando ela toma consciência de quem ela é. Tomar consciência de si é descobrir que somos finitos e infinitos. Finitos porque existimos, sentimos e simbolizamos. Infinitos porque somos seres de possibilidades, abertos a Deus, seres de religiosidade. A religiosidade, que é esta interação entre finitude e infinitude possibilita duas novas experiências: a experiência religiosa e a experiência do mistério transcendente, Deus.

A categoria experiência religiosa é uma maneira de a criança surda fazer sua experiência de Deus. Por outro lado, Panasiewicz (2013, p. 593) explica que o termo “religiosidade” implica uma abertura humana ao mistério transcendente. É uma experiência do Sagrado, de Deus. Observamos nos grupos focais com as crianças surdas essa experiência quando fizemos uma brincadeira[15] na qual colocamos

---

[14] Este dado causou bastante surpresa à facilitadora, pessoa surda que nos acompanhava durante a pesquisa. Ela não conhecia essa maneira de os alunos representarem Deus: um Deus surdo!

[15] A brincadeira “Do que é que eu me lembro?”, realizada no Grupo Focal 1, iniciava-se com um recipiente com 4 objetos: dois brinquedos (dado e colar com estrela) e dois objetos religiosos (terço, minicapela). A pesquisadora mostrava um objeto e a criança que quisesse contava do que se lembrava. Após todos os objetos serem expostos, a pesquisadora pedia aos alunos que os

objetos religiosos e não religiosos em um recipiente. Havia um terço entre os objetos e as crianças surdas fizeram um reboliço quando o pegaram. Elas o relacionaram a objetos com especificidades vividas ou não em sua religião. Um aluno disse que “o terço, não gosto, só gosto de Deus”. Outra aluna respondeu “Jesus está aí”. Nesse sentido, percebe-se que as crianças surdas se apropriam de elementos simbólicos de sua religião. Na brincadeira com objetos religiosos, demonstraram presença ou ausência do sagrado em seu universo religioso.

2.9 O sagrado e a criança surda: ética que aproxima o humano do transcendente

Experiências de sagrado e profano se articulam no percurso espiritual humano. Berger citado por Panasiewicz (2013, p. 595) afirma que o sagrado é apreendido como algo que “salta para fora” da rotina normal do dia a dia, como extraordinário e potencialmente perigoso, embora seus perigos possam ser domesticados e sua força aproveitada para as necessidades cotidianas. Essa experiência possibilita ao ser humano construir uma vida com referência e sentido. Em oposição está o profano, que é fenômeno rotineiro da vida cotidiana. Nessa perspectiva, as realidades do mundo adquirem valor ao serem banhadas pelo sagrado. Para Panasiewicz (2013, p. 595), a referência ao sagrado permite interpretar o dia a dia em um horizonte simbólico e transcendental de sentido. Quando pedimos para as crianças surdas desenharem o que era sagrado para elas, 3% desenharam *Jesus*; 5% desenharam *anjos* e 3% desenharam *suas próprias casas*. Os desenhos encontram-se no DVD anexo. Para a criança surda, o sagrado se revela em *Jesus na cruz*, *na casa que a protege*, em um *anjo iluminado*. Tudo se torna sagrado, dependendo do sentido simbólico que se atribui aos desenhos. Sagrado e profano são modalidades de ser no mundo. Nessas situações que integram a história de vida da criança surda não há magia, mas sentido simbólico atribuído a seres ou lugares que fazem parte das experiências religiosas da criança surda.

---

separassem em dois grupos. Os alunos conseguiram classificar de várias maneiras, entre elas: 2 grupos de 2 elementos; grupo de Deus e de brinquedo; grupo de rezar e de brincar. Vale lembrar que desconhecemos a religião das crianças participantes.

Na perspectiva do professor Valle, o conceito psicológico de “experiência religiosa” vem amparado em William James (1995), citado anteriormente, que explorou esse conceito em sua ampla gama fenomênica, valendo-se de depoimentos de pessoas que haviam passado por intensas – nem todas psicologicamente saudáveis – experiências de conversão e arrebatamento religioso. Mouroux citado por Amatuzzi (2005, p. 98) faz a descrição da mesma experiência:

> A experiência religiosa se apresenta como a experiência estruturada por excelência. Consiste efetivamente em tomar consciência de uma relação pensada, querida, provada e comprometida com a vida; inserida na comunidade humana. Mais exatamente, consiste em captar o relacionamento em que todos esses elementos se integram na simplicidade de um ato que os contém virtualmente a todos eles, que os separa uns dos outros segundo cada ocasião, mas que os unifica e os transcende porque é o ato da pessoa que se entrega inteiramente ao Deus que a chama. A experiência religiosa é a consciência dessa resposta à chamada [...] é a descoberta da presença divina dentro de nós que nos faz entrar nela e, em consequência, a consciência da unificação (ao menos inicial) do ser e da vida sob a ação de Deus.

Para Amatuzzi (2005, p. 50-51), a experiência religiosa é a realização do encontro humano. Para ele, no fundamentalismo, o outro é sempre ameaça porque leva à dúvida e à insegurança. Em outra vertente, na ótica do espetáculo, a experiência religiosa provoca autoexaltação da individualidade em detrimento de uma cultura da solidariedade. As duas vertentes impedem a pessoa de reconhecer o outro na sua diferença. A intersubjetividade constitui-se por meio da linguagem e pela reciprocidade do reconhecimento. A linguagem enquanto sistema ou conjunto de signos fonéticos, visuais, auditivos e outros que exprimem os sentimentos, pensamentos ou a indicação de uma conduta, pode articular-se em múltiplas formas. Mas será na forma do discurso da interlocução, do diálogo, que encontraremos o terreno em que é possível se desenvolver a relação recíproca entre os sujeitos.

Nesse sentido, quando as crianças surdas compreendem Deus como “surdo”, elas reconhecem nEle a sua diferença linguística. Amatuzzi (2005, p. 99) explica essa experiência religiosa, em dois níveis que se complementam. O primeiro nível é a emoção e a sensibilidade, que só podem ser vividos no íntimo da pessoa que toma consciência de si e de suas vivências e opções mais profundas porque é ligado à subjetividade de cada um. Outro nível da experiência religiosa é quando essa experiência se torna produto de vínculos complexos com outras pessoas, por meio de partilhas que vão se sucedendo ao longo da vida, começando pela identificação

com as figuras materna e paterna. Mais tarde vêm os laços que se estabelecem em grupos religiosos com suas tradições rituais, crenças, estilos de vida e distribuição de papéis. Amatuzzi (2005, p. 213) diz que a experiência religiosa não apenas se apoia na inquietação religiosa, mas vai além. É a experiência de um encontro, de uma revelação, contato com algo externo, percebido como real e totalmente envolvente. A experiência religiosa parte de uma novidade no campo fenomenológico. Há um deparar-se com algo que vem de fora, que faz apelo a uma tomada de posição e que se mostra como absoluto. A experiência religiosa tem, pois, esse duplo polo: a inquietação que busca e o apelo que chama. Eles geram a experiência religiosa que se assume. Segundo Amatuzzi (2005, p. 214):

> Se a pessoa nasceu no seio de uma tradição religiosa, a experiência de que falamos aqui transforma sua religião herdada e convencional em algo pessoal e, nesse sentido, amadurecido (isso costuma ser chamado de conversão, mesmo que seja para a mesma religião). Nesse sentido podemos dizer que se trata de uma experiência pessoal e intransferível: ninguém pode vivê-la por outro.

O objeto da experiência religiosa é o transcendente. A criança surda o significa para si própria quando o vê como “surdo”. Amatuzzi (2007, p. 215) diz que a percepção desse objeto pode ser uma experiência do sagrado. Ela se dá pela função de símbolo, ou seja, a propósito de alguma coisa ou evento do mundo que se manifesta de maneira transfigurada, porém necessariamente não é assim. Ela pode ser uma tomada de consciência do divino acolhido no seu mistério como algo não controlável e que não pode ser compreendido ou esclarecido por reflexão. O resultado dessa experiência de um olhar novo sobre o mundo leva a mudanças na vida de uma pessoa. Algumas mudanças são interiores: uma alegria ou leveza de vida, uma abertura aos outros, uma descoberta de si próprio. Mas, também, pode trazer vertigens ou angústias por ser tão radical e arriscada. Tudo isso leva a mudanças externas: um compromisso comunitário, um engajamento social etc. A compreensão que se tem da experiência religiosa pode fazer crescer, modificar ou estagnar suas repercussões no viver. A pessoa pode ficar com uma compreensão ingênua, pouca crítica ou irrefletida ou pode purificar sua experiência religiosa (depurando conceitos com os quais a pessoa a significa para si própria, com as consequentes mudanças de vida).

A categoria experiência de Deus é outra maneira de a criança surda compreender sua infinitude transcendental. Vaz, citado por Panasiewicz, (2013, p. 252) diz que a experiência de Deus é a experiência do sentido radical. Essa experiência permite a articulação entre o imanente e o transcendente. É única e particular e revigora a vida de quem a realiza. Quando a pessoa consegue contemplar os acontecimentos da vida e retira daí um sentido do existir, realiza a experiência de Deus. Nessa perspectiva, quando perguntamos às crianças surdas o que Deus faz, elas responderam que "*Deus faz o papai*, *a mamãe*, *eu*, *a vovó*, *o vovô*, *o titio*" (3M10aEFS); "*ele faz a família*" (5M9aEFS, 6M9aEFS e 12F9aEFS), "*ele batiza*" (1F8aEFS). Nessas colocações, as crianças surdas falam sobre o que amam plenamente.

Esse existir emocionalmente é construir constantemente relações afetivas e amorosas. Para Panasiewicz (2013, p. 598), a experiência de Deus é experiência de sentido radical e amor pleno. Ela ocorre quando situações positivas ou negativas da vida possibilitam que a pessoa retire um sentido novo e restaurador para seu existir. O espaço comunitário é lugar privilegiado para a experiência de Deus. No encontro interpessoal ações éticas em função do bem comum são sinalizadas. Porém, é preciso que as relações intersubjetivas, direitos e deveres, sejam reconhecidos e vividos como relações éticas para expressar uma comunidade ética. É preciso estimular expressões de ações éticas que promovam a justiça, a paz e a vida social saudável para o espaço coletivo de convivência. Esse novo sentido propiciará a experiência de Deus. A ética aproxima o humano do mistério transcendente. Nessa dimensão, Jesus Cristo é reconhecido como Deus por teólogos e poetas cristãos ao assumir, profundamente, sua humanidade. Essa humanidade de Jesus foi reconhecida no Grupo Focal 2[16], quando mostramos às crianças surdas uma imagem de *Jesus sorrindo* (ANEXO F). Perguntamos quem ele era e porque estava assim. Responderam que era "*Jesus*" e que "*bateram nele*" (11M10aEFS), "*foi crucificado*" (3M10aEFS e 8M9aEFS), "*estava feliz*" (13F8aEFS), "*morreu*" (1F8aEFS), "*faz orações*" (12F9aEFS). Todas as respostas mostraram que compreendiam a humanidade de Jesus como alguém que sofreu, mas é feliz. Chamou-nos atenção o fato que nenhuma das crianças falou em ressurreição, até que a última criança fez o sinal de "*ressuscitou*"! (10F8aEFS).

[16] Maiores detalhes da metodologia aplicada nesse trabalho encontram-se no tópico 3.2 desta pesquisa.

Podemos associar essa aproximação do humano de Jesus ao humano da criança surda. Essa criança também enfrenta diversidades e preconceitos em um mundo que não quer ouvi-la. Em muitos rostos surdos falta um sorriso confiante. Expressões que levantam a pergunta, já expressa por Nilo Ribeiro Júnior (2005, p. 10) de até que ponto a alteridade ocupa lugar central na discussão da moralidade cristã como uma ética do cuidado pelo outro? Nessa pesquisa, a experiência de Deus é entendida como "espiritualidade", como "sentido", dimensão de aprofundamento humano, amor pleno que pode produzir mudança profunda no interior da pessoa e a leva à integração pessoal e à integração com outras pessoas. Cultivar a espiritualidade é se guiar pela vida em valores e significados.

No Grupo Focal 2, foi possível perceber a espiritualidade das crianças surdas, o sentido de sua vida. Quando perguntamos o que mais desejam na vida, responderam: "*estudar*" (10F8aEFS), "*trabalhar na roça*" (8M9aEFS), "*dirigir carro*" (4F9aEFS e 1F8aEFS), "*trabalhar no computador com o papai*" (3M10aEFS), "*trabalhar*" (12F9aEFS). Uma delas respondeu que "*queria férias*" (11M10aEFS) e, outra, que queria "*ficar em casa folgada*"[17] (13F8Aefs). Nessas respostas percebemos a dimensão espiritual da criança surda que se desenvolverá com a ajuda do outro e da comunidade. Um dos especialistas em espiritualidade é o filósofo Solomon. Paiva, citado por Amatuzzi, (2005, p. 43-44) diz que

> a espiritualidade, no sentido de busca de autonomia, de respeito à singularidade do indivíduo, de abertura e de experimentação do novo, de recusa da rigidez, do autoritarismo e da alienação, é um bem desejável e condizente com o aprimoramento humano. [...] Repetindo Solomon, espiritualidade é o "amor bem pensado à vida".

Neste sentido, espiritualidade é "o amor pleno". Esse amor, que se traduz em confiança, pode ser percebido quando pedimos às crianças surdas para desenhar o que mais gostam na vida[18]. Em seus desenhos, a "*família*" e a "*casa*" representam aquilo em que creem, que amam e pelo qual lutam. A espiritualidade constitutiva da criança surda se apresentou ali. É o exemplo do lugar de compromisso da vida.

---

[17] Muitos adultos sentem piedade da criança surda e pensam que será mais fácil resolver tudo para ela. Isso leva a um "não querer produzir". Nossa perspectiva é de que é preciso que as crianças surdas atinjam seus ideais de felicidade por si mesmas, com a solidariedade dos outros. Oferecer recursos educacionais e sociais para o desenvolvimento das crianças surdas é essencial para o alcance de seus ideais. É assim que essa criança encontrará o sentido da vida. É assim que vivenciaremos a alteridade.

[18] Anexos em DVD, os desenhos das crianças com o tema proposto.

Nele, as crianças surdas recebem forças para se comprometer no aprendizado do dia a dia; espiritualidade que ensina sobre nossa humanidade.

Nesse sentido, Winnicott citado por Valle (AMATUZZI, 2005, p. 106-107) explica que o amadurecimento humano deve ser visto como algo inerente à natureza humana. Para que uma criança desenvolva seu potencial humano, é preciso que ela encontre um ambiente que a acolha, um ambiente “facilitador”. Ocorrendo tal, ela irá, por si só, desenvolver-se na direção da integração e da unificação. De modo algum o processo de amadurecimento pode ser creditado à mera maturação do organismo, comandado por leis biológicas. A pessoa resulta sempre de um desdobramento no tempo. Como ser vivo ela irá se apropriando de todas as suas potencialidades. Faltando, no entanto, um ambiente facilitador – em especial quando essa privação se dá nos estágios iniciais da vida –, essa potencialidade não será nem experienciada nem efetivamente exercida pela pessoa.

Esse ambiente acolhedor deve fazer parte da vida da criança surda. Ele permitirá o amadurecimento humano. Espiritualidade como responsabilidade por outrem é dar sentido pleno à vida. Eu, a criança surda e Deus, numa relação de acolhimento e proximidade. Superação de preconceitos e desrespeito aos direitos da criança surda. Nessa perspectiva, Paiva e Tomé (2014), no artigo *Proximidade segundo Lévinas: uma lógica para além do relativismo*, afirmam que a obra de Lévinas indica rumos para superar o desrespeito aos direitos humanos, a competitividade, a supressão da solidariedade e tantos outros males que dificultam o convívio social. É uma tentativa de perceber a confiança de Deus como responsabilidade pelo outro. Segundo os autores:

> Para Lévinas, só me aproximo de Deus quando vou em direção ao próximo: “a teologia começa para mim, no rosto do próximo. A divindade de Deus atua no humano” [...]. Ele elabora uma nova concepção de religião, na qual a relação imediata com Deus desaparece; a única forma de culto consiste na relação ética, relação face a face com o outro homem [...]. A ética é o primeiro serviço religioso. O sentido e a linguagem se desenvolvem como relação ética: a raiz do sentido e da comunicação encontra seu solo firme numa relação a três – o eu, o outro e o seu vestígio (PAIVA; TOMÉ, 2014, p. 126).

Para o autor que nos inspira, espiritualidade é proximidade. A lógica da proximidade não exclui o conhecimento, mas o precede, não se esgota no encontro, mas eticamente transcende ao infinito, não se totaliza no conceito, mas é intriga ética (PAIVA; TOMÉ, 2014, p. 127). Em *Humanismo do outro homem*, Lévinas

(1993c) explica que a socialidade, desejo do Outro, nasce para além de tudo o que lhe pode faltar ou satisfazê-lo. No desejo, o Eu põe-se em movimento para o Outro. Choca-se quando passo indiferente sob o olhar do outro porque “a relação com o Outro questiona-me, esvazia-me de mim mesmo e não cessa de esvaziar-me, descobrindo-me possibilidades sempre novas” (LÉVINAS, 1993c, p. 49-50). Ainda nessas páginas, Lévinas diz que este desejo é o sentido de nossa experiência social:

> Em toda sua análise da linguagem, a filosofia contemporânea insiste, certamente com razão, sobre sua estrutura hermenêutica e sobre o esforço cultural do ser encarnado que se exprime. Não se terá esquecido uma terceira dimensão, isto é, a direção para Outrem, que não é somente o colaborador e o vizinho de nossa obra cultural de expressão ou o cliente de nossa produção artística, mas o interlocutor: aquele para quem a expressão exprime, para quem a celebração celebra, e que é, ao mesmo tempo, termo de uma orientação e significação primeira?

Em resumo, para Lévinas (2002, p. 31), espiritualidade é acolher o outro em sua alteridade. O absolutamente outro, sua diferença, é sempre Outrem:

> Outrem não é um caso particular, uma espécie da alteridade, mas a original exceção à ordem. Não é porque Outrem é novidade que “surge” uma relação de transcendência; mas é porque a responsabilidade por Outrem é transcendência que pode surgir algo de novo sob o sol.

Enfim, espiritualidade é responsabilidade pela criança surda. Nessa responsabilidade surge um sentido que nem mesmo a poesia poderia explicar. Ruptura de preconceitos. Transcendência. Ela se diz em termos éticos. À crise do sentido opõe-se o sentido expresso no rosto da criança surda ou na ofensa sofrida por ela. Em Lévinas (1993a, p. 15), as lágrimas talvez sejam isto: violência manifesta num soluço reprimido ou comprimido para sempre; desfalecimento do ser que tomba em humanidade. Essa violência é filha de Hitler. Citando o Talmud[19], Lévinas (2002,

---

[19] Ribeiro Júnior (2005, p. 107-110) diz que, desde o início do pensamento levinasiano, a redescoberta do Talmud é fundamental para seu filosofar em que a ética é metafísica e metafísica é ética. O estudo do Talmud é o ambiente da autêntica hermenêutica da Bíblia hebraica. Em 1949, Lévinas (RIBEIRO JÚNIOR, 2005) escreve *Quand les mots reviennent de l’exil.* Nessa época, a emancipação judaica, que se deu efetivamente a partir da Revolução Francesa, levou o judaísmo para a cultura ocidental. A assimilação colocou a questão da identidade judaica em questão, uma vez que as fontes dessa tradição foram submetidas aos métodos liberais da exegese e hermenêutica ocidental. A criação do Estado de Israel fez com que Lévinas tentasse mostrar, por meio do judaísmo, como era possível uma autêntica relação com o Deus bíblico e como ela se opõe ao Deus do cristianismo. Nessas circunstâncias, o ponto de atrito com o cristianismo se recoloca em torno do

p. 32) diz que “todas as portas celestes estão fechadas, salvo aquelas por onde passam as lágrimas dos ofendidos”. Ainda nessa página, Lévinas apresenta termos éticos pelos quais a transcendência significa humanidade:

> Que o outro enquanto outro não seja uma forma inteligível ligada a outras formas no processo de um “desvelamento” intencional, mas um rosto, a nudez proletária, a indigência; que o outro seja outrem; que a saída de si seja a aproximação do próximo; que a transcendência seja proximidade; que a proximidade seja responsabilidade pelo outro, substituição ao outro, expiação pelo outro, condição – ou incondição – de refém; que a responsabilidade como resposta seja o prévio dizer; que a transcendência seja a comunicação, implicando, além de uma simples troca de sinais, o “dom”, “a casa aberta”.

Portanto, transcendência e espiritualidade expressam “a casa aberta”, ou seja, abertura ao outro, responsabilidade que diz à criança surda que ela pode confiar no outro. Quando conhecemos o outro, descobrimos um grande segredo. Em Lévinas (2002, p. 214) esse segredo não é o saber de uma pessoa e sim, de sua identidade, sua diferença:

> O que se toma como o segredo do outro homem na apresentação é precisamente o avesso de uma significância diversa daquela do saber: o despertar ao outro homem em sua identidade, indiscernível para o saber, pensamento em que significa a proximidade do próximo, o intercâmbio com outrem, irredutível à experiência. A aproximação do primeiro que chega.

Assim, em Lévinas, quem não “ama o estrangeiro” provoca a morte. Essa morte significa o abandono de outrem à sua solidão. O rosto da criança surda desperta minha responsabilidade. Se me aproximo dela, me relaciono com o Infinito, Deus vem a mim em forma de vestígio. Essa relação revela confiança. Revelação de amor, transcendência. Se excluir a criança surda, me afasto, ofensa que causa feridas. Em Lévinas, a palavra Deus tem significado nas relações, no encontro, na responsabilidade pela humanidade. Escutar a criança surda é escutar Deus, infinito em nós. Nessa experiência de Deus se dá a espiritualidade.

Para completar nossa reflexão, Panasiewicz (2013, p. 600) explica outra experiência usada, comumente, para designar a confiança profunda em algo. É a experiência da fé. Etimologicamente, a palavra fé tem origem latina, *fides*, e grega,

---

problema da exegese cristã. Ribeiro Júnior (2005, p. 109) enfatiza o modo como Lévinas apresenta a centralidade da tradição rabínico-talmúdica como maneira da realização de Israel e como expressão da relação verdadeira com Deus.

pistis, sendo compreendida como fidelidade. Fé é acreditar, sem desconfiar, que o prometido seja cumprido ou que a meta será atingida. No sentido existencial a experiência de fé antropológica tem como função estruturar significadamente a existência. Ela possibilita o estabelecimento de uma escala de valores para orientar a vida, estimulando o equilíbrio salutar entre racional e emocional. Ao nascer fazemos um pacto inconsciente de confiança com o outro que acolhe e cuida de nós para que nosso desenvolvimento ocorra. Entretanto aparecem medos e inseguranças, misturando confiança e desconfiança. A fé exige sinais de credibilidade. É uma experiência fundamental que se faz entre as pessoas e se prolonga para coisas, mistérios e religiões.

Durante o segundo Grupo Focal, utilizamos a categoria *fé antropológica* para perguntar às crianças surdas a respeito da escala de valores que orientam sua vida. Pedimos que desenhassem "o que é mais importante em sua vida". Nosso objetivo era perceber o equilíbrio racional e emocional da criança surda e em que ou em quem tem fé. Os dados revelaram que, para a criança surda, o mais importante em sua vida é: "*Jesus*" (8M9aEFS); "*mamãe*, *papai*, *vovô*" (1F8aEFS); "*minha casa*" (13F8aEFS); "*minha família* e *minha casa*" (6M9aEFS); "*minha família e Jesus*" (10F8aEFS); "*amigos*, *parque* e *igreja*" (12F9aEFS); "*minha família*" (4F9aEFS e 3M10aEFS); "*minha família*, *Jesus* e *minha casa*" (11M10aEFS). Observem o lugar central que a família e a casa ocupam nessa relação de fé antropológica. A criança surda acredita e confia na família que a acolhe.

Panasiewicz (2013, p. 600) cita Libanio e Kierkegaard para explicar que a experiência humana de fé se faz entre as pessoas e se prolonga para coisas, mistérios e religiões. Nos estágios de vida, há um prolongamento do estético (dos instintos naturais) para o ético (das responsabilidades pessoais) até atingir o religioso (singularidade e valorização da individualidade em Deus). Os relacionamentos interpessoais, a começar pela família, ajudam na construção de fé da criança. Mais tarde, a criança que teve uma experiência de fé profunda terá força para ver sentido na vida.

A categoria *fé religiosa* é compreendida como disposição interior para dialogar e acolher ou não o mistério transcendente. Segundo Panasiewicz (2013, p. 601):

> Se religiosidade é abertura ao mistério, podendo ser expressa como experiência religiosa ou experiência de Deus, a fé é o aprofundamento

> nessas experiências. Ela eleva a estrutura valorativa, presente no ser humano – fé antropológica –, à esfera transcendental e possibilita que um novo sentido seja dado. É próprio dessa experiência de fé possibilitar reelaboração hermenêutica do vivido.

Mas, a fé no sagrado não leva necessariamente à libertação, à construção de uma vida com sentido. Panasiewicz (2013) diz que, para ser significativa na vida das pessoas, a fé necessita impulsioná-las à experiência do mistério transcendente a que denominamos Deus. Quando a criança surda descobre seu “Deus surdo”, ela demonstra fé com significado e também construção de sentido. Assim a vivência religiosa se transforma na experiência de fé religiosa. Segundo Panasiewicz (2013, p. 602):

> Essa nova experiência – a experiência de Deus – propicia a releitura da fé antropológica e da vivência religiosa, elevando a vida humana a um novo patamar. O mergulho no sentido radical e amor pleno promove gratuidade, leveza, desprendimento e aprofundamento na compreensão do amor. Essa experiência provoca nova compreensão da vida e gera amadurecimento espiritual. Eleva a um novo estado de liberdade e comprometimento consigo mesmo, com o outro e com o cosmo. Para a evolução espiritual, as vivências religiosas devem se tornar experiências de Deus.

Portanto, a fé religiosa compreendida como experiência de Deus gera amor, comunhão e inclusão. Ela pode ser entendida como momento da significação. Quando a criança surda experimenta Deus como “surdo”, ela pode compreender seu amor. Ao compreender o amor de Deus, essa criança poderá se comprometer consigo mesma, com o outro e com o cosmo. Experiência de Deus em sua evolução espiritual, essa maneira de perceber Deus lhe proporciona estado de liberdade, compromisso e abertura. Se vivida no interior de uma religião, a fé da criança poderá unir aprendizagem sobre Deus, valores e tradição religiosa.

2.10 Religião: encontro com o outro e com o Outro

A religião reúne fé antropológica e fé religiosa. A fé pessoal é alimentada e vivida em sintonia com o que é apresentado pela religião. Para Panasiewicz (2013, p. 603-604), há profunda articulação entre fé e religião. Perpassando as culturas ocidentais, a palavra religião tem tradição milenar, porém carece de clareza etimológica. Essa palavra deriva das palavras latinas *religio, relegere* ou *religare*. Tecendo um percurso histórico em que vários autores elucidam esses termos,

Panasiewicz (2013) esclarece que, com Cícero (106 a 46 AEC),[20] *religio* indica a observância escrupulosa em relação ao rito religioso, zelo e repetição cuidadosa dos rituais, pois expressa o zelo com os deuses. Deriva-se de *relegere*, que significa fazer nova escolha, reler. Refere-se aos antigos romanos e a seus cultos pagãos para com seus deuses. O cristianismo nascente estabelece a crença em um único e verdadeiro Deus. Tertuliano (160 a 220 DEC) critica a religião pagã e Lactâncio segue esse percurso e afirma que *religio* vem de *religare*, que significa religar, e indica o laço de piedade que liga os humanos a Deus. Santo Agostinho (354 a 430 DEC) revê o termo *religio*, que absorve o sentido de *relegere e religare* e passa a significar a ligação e o amor entre os humanos e Deus (SANTO AGOSTINHO, 2013).

Panasiewicz (2013, p. 605) estuda vários autores e suas concepções de religião. Para Berger, a religião é aproximação simbólica entre divino e humano. Tem função existencial porque cria um mundo que faz sentido para os humanos viverem. Religião responde as questões: De onde vim? Para onde vou quando morrer? Qual é o sentido da vida? Assim as religiões oferecem um escudo contra o terror da angústia do sem sentido. Para Eliade citado por Panasiewicz (2013), há uma nostalgia religiosa que exprime o desejo de viver num Cosmos puro e santo como vivia quando saiu das mãos do Criador. Por fim, para Libanio citado por Panasiewicz (2013, p. 606):

> A religião institui um sistema de ritos, práticas, doutrinas, constituições, organizações, tradições, mitos, artes que possibilitam essa religação com o mundo divino. Configura um sistema de representação, de orientação, de normatividade. Traduz uma realidade objetiva, uma tradição acumulada e vivida por uma comunidade. Mostra o lado visível da relação com o Sagrado.

Segundo Panasiewicz (2013, p. 606), tradição religiosa são as hermenêuticas construídas sobre textos sagrados ao longo dos anos, símbolos, rituais e doutrinas. A base para a construção das religiões é a religiosidade presente em todo ser humano. Se há fórmulas e verdades doutrinárias ou rígido e escrupuloso cumprimento de rituais, há um esvaziamento do espírito de liberdade e de amor presente na sensibilidade e criatividade dos adeptos. Nem rigidez ao ritual, nem

[20] As siglas AEC e DEC significam, respectivamente, Antes da Era Comum e Depois da Era Comum.

desconsideração identitária, uma terceira via faz-se necessária: o equilíbrio equitativo:

> O cristianismo divulgou, durante séculos, a imagem de um Deus rígido, distante e punitivo. Ele registrava o mal feito pelos fiéis e pouco reconhecia suas boas ações. A vivência possível desse Deus era negativa. Sung (1991) caracteriza essas imagens com as seguintes expressões: “Papai do céu castiga”, “Tudo que é bom é pecado”, “Deus sabe o que faz”, “Deus explica os mistérios” e “Deus legitima a opressão social”; caricaturas que apontam para um centramento nas normas e verdades ditadas e não na vida e no amor revelado, afastando, assim, os fiéis da experiência profunda do mistério transcendente, sentido radical e amor pleno (PANASIEWICZ, 2013, p. 607).

A comunidade surda, atualmente, tem buscado esse equilíbrio e o reconhecimento de seus direitos e deveres. A religião faz parte desse processo. De acordo com Panasiewicz (2013, p. 607), o lado libertador e incentivador da religião encontra-se na promoção da vida comunitária, no reconhecimento dos direitos e deveres do cidadão e na articulação dos três princípios geradores de vida: sujeito – cosmo – transcendência. Prestando serviço à humanidade, o desafio de lideranças religiosas é manter sempre vivas em seus fiéis a contemplação, a conscientização, a organização e a mobilização presentes nas religiões.

Lévinas também nos diz que encontrar-se com o outro é encontrar-se com o grande Outro:

> Não pode haver nenhum “conhecimento” de Deus, separado da relação com os homens. Outrem é o próprio lugar da verdade metafísica e indispensável à minha relação com Deus. Não desempenha de modo nenhum o papel de mediador. Outrem não é encarnação de Deus, mas precisamente pelo seu rosto, em que está desencarnado, a manifestação da altura em que Deus se revela (LÉVINAS, 1980, p. 65).

Portanto, em nossa pesquisa nos amparamos na definição de religião enquanto lugar de promoção de vida comunitária, como nos indica Panasiewicz (2013). E, para além dessa definição, buscamos em Lévinas (2010) nosso conceito de religião: “na boa filosofia, o que importa, sem dúvida, é não pensar os direitos da pessoa a partir de um Deus desconhecido. É permitido aproximar a ideia de Deus, partindo do absoluto que se manifesta na relação a outrem” (LÉVINAS, 2010, p. 240). Para acontecer o desvelamento de um mundo, significância do Rosto, o outro não pode renunciar à sua alteridade e para que isso aconteça é necessário o acolhimento do absolutamente outro. Ao me tornar integralmente responsável pelo

outro, revelo minha unicidade porque ninguém pode ser responsável em meu lugar. O outro provoca este movimento ético em minha consciência. Lévinas chama a relação que une o Eu ao Outro de ideia do Infinito:

> A ideia do Infinito é desejo. Ela consiste, paradoxalmente, em pensar mais do que aquilo que é pensado e conservá-lo, assim, em seu "desmesuramento" em relação ao pensamento; em entrar em relação com o inapreensível, mas garantindo-lhe seu estatuto de inapreensível (LÉVINAS, 1993b, p. 54).

Em Lévinas (1993c), religião é ética e responsabilidade. Para ele, "quanto mais assumo minhas responsabilidades, mais me torno responsável" (LÉVINAS, 1993c, p. 54). O autor diz que a ética vem antes de toda cultura. No rosto há vestígios de Deus. O além de onde vem o Rosto é a terceira pessoa. O pronome "ele" exprime sua inexprimível irreversibilidade, quer dizer, fora de toda revelação. "Eleidade"[21] de onde se origina a alteridade do ser. Segundo Lévinas (1993c), "Ser à imagem de Deus não significa ser o ícone de Deus, mas encontrar-se no seu vestígio". Para Lévinas (1993c, p. 67), "Ir para Ele não consiste em seguir este vestígio que não é um sinal; mas em ir para os Outros, que se mantêm no vestígio da 'eleidade', situada além dos cálculos e das reciprocidades da economia e do mundo, que o ser tem um sentido". Essa constatação de Deus que se manifesta no mundo por sua aliança com o que é excluído é a alteridade que desconcerta a ordem. Abertura e vestígio: proximidade de Deus no rosto do meu próximo, no rosto da criança surda. Essa relação é também aliança entre a pobreza do rosto e o Infinito que se inscreve na força com a qual o próximo é imposto à minha responsabilidade. Tal relação é Desejo. Um Tu insere-se entre o Eu e o Ele absoluto, o rosto do Outro. Sentido surpreendente de Jr 22, 16: "Ele fazia justiça ao pobre e infeliz... Eis o que se chama conhecer-me, diz o Eterno" (LÉVINAS, 2010, p. 82-83). Segundo Lévinas:

> [...] a aliança entre Deus e o pobre inscreve-se na nossa fraternidade. O infinito é alteridade inassimilável, diferença absoluta com relação a tudo o que se mostra, se sinaliza, se anuncia e se relembra [...] Ele é Ele, Eleidade. Seu passado imemorial não é extrapolação da duração humana, mas a anterioridade original ou ultimidade original de Deus com relação a um mundo que o não pode alojar (LÉVINAS, 2010, p. 83).

---

[21] Eleidade como diferença absoluta de Deus; Ele é Ele, e não se compara a nada que se mostra. É único, eleito. Está no rosto do Outro e não posso me esquivar dele.

Assim, em Lévinas (2010, p. 136), o que falta à responsabilidade como princípio de individuação humana é, talvez, que Deus ajuda a ser responsável; a doçura é isto. Mas para merecer a ajuda de Deus é necessário querer fazer o que se impõe fazer sem sua ajuda. Assim, a ética é o humano enquanto humano: “O único valor absoluto é a possibilidade humana de dar, em relação a si, prioridade ao outro. Não creio que haja uma humanidade que possa recusar este ideal, mesmo que se deva declará-lo ideal de santidade” (LÉVINAS, 2010, p. 136). Uma não indiferença para com o absolutamente diferente, outro, não representável, não captável, quer dizer, o Infinito, o qual me convoca – rompendo a representação sob a qual se manifestam os entes do gênero humano – para me designar, no rosto de outrem, sem possibilidade de esquivar-me, o único e o eleito (LÉVINAS, 2010, p. 159).

Nessa perspectiva, Lévinas (2010) apresenta rupturas com: 1) um modelo em que o eu é prioridade ideal, com privilégio lógico e ontológico, negador de alteridade; 2) com a exclusão do terceiro, no caso de nossa pesquisa a pessoa surda e 3) com o totalitarismo que produz guerra e política que se fazem passar como relação do Mesmo ao outro. Agora a ética é espiritualidade da alma (LÉVINAS, 2010, p. 159). Essa é a nova religião, ética do encontro e da socialidade:

> Unicidade que não se obtém sob a diferença que manifesta fulano ou sicrano, indivíduos distintos pertencentes à extensão do mesmo gênero lógico, pois, membros desta extensão, eles precisamente são únicos em seu gênero. A unicidade me parece tomar sentido a partir da impermutabilidade que vem do eu, ou a ele é devida, na concretude de uma responsabilidade por outrem: responsabilidade que lhe incumbira imediatamente na própria percepção de outrem, mas como se nesta representação, nesta presença, ela já precedesse esta percepção, como se ela já estivesse aí, mais velha que o presente e, por isso, responsabilidade indeclinável, de uma ordem estranha ao saber; como se, de toda a eternidade, o eu fosse o primeiro chamado a esta responsabilidade; impermutável e assim, único, assim eu, refém eleito, o eleito. Ética do encontro, socialidade (LÉVINAS, 2010, p. 260).

Concluímos afirmando que uma reviravolta radical transforma o “cada um por si”, em um eu ético, prioridade do para-outro, substituição da obstinação ontológica de um eu a uma responsabilidade pelo outro homem. Essa reviravolta produz-se no encontro do rosto de outrem. Segundo Lévinas: “É na relação pessoal, do eu ao outro, que o ‘acontecimento’ ético, caridade e misericórdia, generosidade e obediência, conduz além ou eleva acima do ser” (LÉVINAS, 2010, p. 242). Esse é o conceito de religião neste trabalho: responsabilidade, encontro, conjugação e

alteridade. A ideia do infinito em nós ou a humanidade do homem significa alteridade e transcendência, ética e amor. Socialidade que vê na pluralidade a não indiferença ao outro. Religião em que o amor não seja um semideus. Anúncio do despertar da insônia da exclusão. Nela, o ser finito, Eu hegemônico e ateu que existia, foi ferido pelo infinito e tornou-se alteridade (LÉVINAS, 2010, p. 251). Assim, em Lévinas (2010), a religião é vista como relação ética, ternura e responsabilidade.

Os conceitos fundantes aqui trabalhados – função simbólica na criança surda, alteridade, preconceito e transcendente – irão nortear o próximo capítulo. Mostrar-se-á a tentativa de perceber se a criança surda expressa compreensão do transcendente, qual é o sentido da vida para ela, o que significa a relação face a face com o outro, sua visão de mundo, o cosmo e o sagrado na cultura surda. E, acima de tudo, a tentativa de “escutar” o que a criança surda tem a nos dizer com suas expressões e sentimentos religiosos.

3 EXPRESSÕES RELIGIOSAS DA CRIANÇA SURDA

No capítulo anterior, vimos a definição de conceitos preciosos para o entendimento dos sentimentos religiosos da criança surda. Entre eles, a cultura surda, a formação da função simbólica na criança, a categorização de experiências transcendentais: religiosidade, fé e religião. Também vimos o que é alteridade, termo basilar para nosso trabalho. Discutiremos, a partir desses conceitos, o fenômeno religioso na criança surda, descrevendo-o na metodologia qualitativa. Utilizamos técnicas como o estudo de caso e o Grupo Focal, realizado em LIBRAS e gravado em vídeo, observação participante, registros de memórias da pesquisadora, notas de trabalhos de campo e conversas informais com as crianças surdas. Com essa metodologia, nosso objetivo é analisar os dados colhidos no contato com a criança surda, reconhecendo cultura, educação e sentimento religioso dessa criança. Será uma tentativa de responder as seguintes questões: Como a criança surda, em sua cultura, compreende o transcendente? Qual a importância da corporeidade nas expressões religiosas da criança surda? Quais os alcances e limites da linguagem religiosa dessa criança?

O uso da língua de sinais, LIBRAS, na comunicação com a criança surda possibilitou técnicas de pesquisa com grupos focais, além de desenhos e brincadeiras. Esse conjunto de métodos e técnicas será descrito e discutido aqui, compondo a tessitura a respeito das expressões religiosas da criança surda. Todo esse aparato será usado para nos apropriarmos do universo religioso das crianças surdas, como demonstrado neste capítulo, que será dividido em três momentos: no primeiro, a cultura da criança surda expressa, em sua singularidade, na compreensão do transcendente trazendo em destaque o trabalho com grupos focais. No segundo momento, a criança surda e sua corporeidade, na educação. Por fim, a percepção de alcances e limites da linguagem da criança surda ao expressar seus sentimentos religiosos, sentido da vida e visão de mundo.

3.1 A cultura surda e as teorias do conhecimento: de onde partir?

Problematizando a diferença linguística da criança surda, pode-se criar um contexto educacional em que o conhecimento seja usado a favor do desenvolvimento dessa criança. Entender a cultura surda é o primeiro passo para

agir. Em seguida é preciso compreender as teorias que podem nos ajudar numa ação de transformação objetivando maior compreensão do desenvolvimento cognitivo e religioso da criança surda. Nessa perspectiva, a Teoria da Aprendizagem será vista em nossa pesquisa como base de conhecimento. Após, vamos trazer os grupos focais como ponto relevante desse trabalho com crianças surdas. Por fim, vamos reconhecer a compreensão do transcendente na visão da criança surda.

No livro *O que é criança*, Reinaldo Luiz Damazio (1994, p. 9-13) diz que “não basta compreender as coisas, é preciso agir sobre elas segundo sua compreensão, para quem sabe, transcriá-las”. A teoria é exatamente o meio como entendemos esse mundo e agimos sobre ele. Existem duas teorias clássicas que explicam a relação do homem com o mundo em que vive: o empirismo e o racionalismo. O empirismo é tendência moderna que tem como expoentes Hobbes, Hume e Locke. A origem do nome vem do grego: *empeiría* = experiência. Nessa visão, todo o conhecimento é uma decorrência da experiência concreta. Assim, tudo o que sabemos e aprendemos é resultado do que nossos órgãos dos sentidos captam.

Já o racionalismo é representado por René Descartes, filósofo francês do século XVII. É dele a frase: “Penso, logo existo”. Quer dizer, a compreensão do mundo só é viável pela razão humana e graças a ela. A consciência do mundo acontece através do pensamento, logo a realidade tem sentido porque é pensável pelo homem. O pensamento é anterior à experiência. Ou seja, é minha capacidade de raciocínio que me dá condições de explicar as sensações. A criança, nessa ótica, já traz em si as probabilidades de crescimento intelectual. A criança é resultado de sua própria razão que já nasce com ela e precisa ser desenvolvida.

Abbagnano (2007) explica que o Empirismo é uma corrente filosófica para a qual a experiência é critério ou norma da verdade, considerando-se a palavra "experiência" no significado. Em geral, essa corrente caracteriza-se pelo seguinte: negação do caráter absoluto da verdade ou, ao menos, da verdade acessível ao homem; reconhecimento de que toda verdade pode e deve ser posta à prova, logo eventualmente modificada, corrigida ou abandonada. Portanto, o Empirismo não se opõe à razão ou não a nega, a não ser quando a razão pretende estabelecer verdades necessárias, que valham em absoluto, de tal forma que seria inútil ou contraditório submetê-las a controle. Foi desse modo que Sexto Empírico caracterizou o Empirismo e, com base nessas características, reconhecia o seu

parentesco com o ceticismo; essas características continuaram sendo fundamentais em todas as doutrinas posteriormente denominadas empíricas, quaisquer que fossem suas determinações peculiares (ABBAGNANO, 2007, p. 326).

Já o termo Racionalismo se refere à atitude de quem confia nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas em determinado campo. Esse termo foi usado a partir do séc. XVII para designar tal atitude no campo religioso. Kant foi o primeiro a adotá-lo como símbolo de sua doutrina, estendendo-o do campo religioso para os outros campos de investigação. Deu o nome de Racionalismo à sua filosofia transcendental. No terreno da moral, defendia o Racionalismo do juízo, que da natureza sensível toma apenas o que a Razão Pura pode pensar por si, ou seja, a conformidade com a lei, opondo-se por isso ao misticismo e ao empirismo da razão prática. No campo estético, falava analogamente de um Racionalismo como princípio do gosto. Finalmente, caracterizava como Racionalismo seu ponto de vista em matéria religiosa. Para ele, o racionalista, em virtude desse mesmo título, deve manter-se nos limites da capacidade humana. Portanto, nunca usará o tom contundente do naturalista nem contestará a possibilidade nem a necessidade de uma revelação. Porquanto sobre tais assuntos nenhuma pessoa pode decidir o que quer que seja pela razão (ABBAGNANO, 2007, p. 822).

Para além do Racionalismo e Empirismo, julgamos que o desenvolvimento da criança surda é uma questão de aprendizagem na interação social. Nem só a experiência, e muito menos a razão abstrata. Nossa pesquisa compreendeu o desenvolvimento da criança surda como resultado de aprendizagem, além das relações que geram mudança duradoura no comportamento. Nessa visão, o desenvolvimento é visto como algo contínuo. Duas importantes teorias da aprendizagem são referências para se falar a respeito das crianças: o behaviorismo e a teoria da aprendizagem social.

John Watson citado por Damazio (1994, p. 14) é psicólogo americano e o principal responsável pela teoria behaviorista. A palavra inglesa *behavior* significa comportamento, ou seja, nessa visão o homem é adaptável e condicionado pelo meio em que vive. É curiosa a afirmação de Watson de que, se lhe fossem dadas crianças sadias, em condições formais e arbitrariamente, ele as transformaria, através de treinamento, em médicos, advogados, artistas ou até em mendigos, se assim o desejasse. Para esse autor, o homem é adaptável e condicionado pelo meio

em que vive. Do mesmo modo que um cão pode ser condicionado a salivar quando ouve uma sineta – já que a sineta foi anteriormente associada à refeição –, uma criança pode ser treinada a exercícios matemáticos, por exemplo. Os estímulos para isso seriam os exercícios, os reforços positivos seriam as recompensas e os reforços negativos, uma punição quando errar[22].

Portanto, Damazio (1994, p. 15-16) avalia a visão behaviorista da seguinte maneira:

> A relação da pessoa com o mundo se reduz à relação mecânica dos estímulos e das respostas que ele troca com a realidade. Toda a civilização, assim, seria reduzida a uma simples resposta do organismo aos estímulos do meio para adaptar-se e sobreviver. Todos os conflitos, contradições e dramas da civilização seriam desvios de uma busca de ordem que talvez nem os próprios behavioristas saibam bem onde se encontra. O que importa reter é que a criança é tida como um ser moldável e adaptável a qualquer tipo de conduta. Sendo uma matéria-prima, crua, trata-se de prepará-la segundo nossos padrões e desejos, socialmente determinados, posto que ela não pode ser considerada como sujeito.

O psicólogo suíço Jean Piaget dá uma guinada na teoria sobre a criança. Sua perspectiva é a da pessoa como sujeito da ação sobre o meio. O indivíduo compreende a realidade desenvolvendo o raciocínio lógico-formal com estágios ou momentos de maturação do indivíduo em relação com o ambiente. Nós recebemos e buscamos informações no mundo e as assimilamos e depois as informações são incorporadas e transformadas em nova informação, ou acomodação. Esse processo de assimilação-acomodação implica um trabalho ativo do sujeito, pois a pessoa não só recebe estímulos como os reelabora, os decodifica. Ele cria e recria informações. A acomodação não é o fim do processo, mas o estágio que predispõe o sujeito para novos saltos de aquisição, ou novas fases de assimilação, observando o processo de maturação intelectual e afetiva da criança. Como a criança pensa, como interpreta o mundo, como seu pensamento e sentimento se formam, são mudanças que podem ser observadas nas crianças para melhor compreendê-las. Na teoria construtivista piagetiana:

---

[22] Nessa visão behaviorista, se queremos que a criança surda aprenda a falar, a estimulamos a repetir fonemas e reforçamos esse treinamento, por exemplo, entregando-lhe uma “estrelinha dourada” que será a recompensa. Ou retiramos uma estrelinha no caso de errar uma palavra, reforço negativo, uma punição. Nesse treinamento, estamos dizendo para a criança surda: “mesmo que você não compreenda o que expressa, você deve expressar-se”.

> [...] a vida é um processo de maturação intermitente, uma sucessão de momentos inter-relacionados e interdependentes. E, junto com tal reconhecimento, a evidência de que a criança é um sujeito em seu processo de crescimento, com suas possibilidades orgânicas, mentais e portadora de seus próprios meios de viver e conhecer a realidade. ... tal teoria nos ensina que o desenvolvimento da criança é que propicia seu aprendizado, e não o contrário (DAMAZIO, 1994, p. 17-18).

Concluímos que a visão construtivista nos ajuda a perceber como a criança surda age sobre o meio. Ver sentido na aprendizagem e interagir com pessoas que a compreendem a estimulam a se desenvolver integralmente. Assim, compreende o que está aprendendo porque as coisas fazem sentido para ela. A criança surda precisa ter colaboração dos seus pares. Desse apoio colaborativo surgem as habilidades cognitivas que definem seu modo de vida. É assim que a criança surda compreenderá a realidade e perceberá que comunicar-se com palavras ou com sinais necessita sentido. Nesse viés, a criança surda é "ouvida", seus sentimentos são levados em conta e ela interage com as pessoas e com o mundo. Ela encontra sentido para sua vida. Compreende o que aprende e porque aprende. Em nossa pesquisa, partimos da experiência da criança surda. Valorizamos os modelos construtivistas de Piaget[23] e Vygotsky[24], sendo nossa proposta sociocultural. Dar ênfase ao modo como a criança surda pensa, interpreta o mundo e interage com seus pares nos ajudará a chegarmos aos sentimentos religiosos da criança surda e sua relação com a alteridade. Para tanto, apresentaremos a metodologia completa de nossa pesquisa.

3.2 Método de pesquisa: os grupos focais em LIBRAS

[23] No livro *Ética, religiosidade e cidadania* (1997), a autora Rosamaria Calaes de Andrade diz que cada indivíduo tem uma singularidade a ser respeitada relativa a seu momento pessoal de vida (ontogênese ou evolução individual) e também uma cultura a ser considerada (filogênese ou história da humanidade). Analisando algumas das principais teorias do desenvolvimento humano, entre eles, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg, Erik Erikson, Sigmund Freud, além dos estágios evolutivos da fé de James Fowler, Andrade buscou refletir fundamentos psicopedagógicos da educação moral e religiosa na perspectiva de apontar para a dimensão transcendente e filosófica de todo ser humano. Silva (2013) cita Piaget e Kolberg como pesquisadores que aproximaram psicologia da religião e psicologia evolutiva. A autora diz que os dois "pioneiros construíram as primeiras aproximações e descrições sistemáticas sobre o caráter antropomórfico e imaginativo da religiosidade infantil" (SILVA, 2013, p. 412).

[24] No segundo capítulo de nosso trabalho, Marcia Goldfeld relaciona a abordagem vygotskiana com a surdez. Para uma leitura aprofundada de Vygotsky, sugerimos os seguintes livros*: A formação social da mente* (1991), *Linguagem*, *desenvolvimento e aprendizagem* (2001), *Pensamento e linguagem* (2005) e *A construção do pensamento e da linguagem* (2001).

Esta **pesquisa qualitativa** analisa o tema surdez e alteridade nas expressões religiosas da criança surda. Sensível ao contexto da criança surda e atenta aos fenômenos religiosos expressos por essa criança, a pesquisadora percorreu bibliotecas presenciais e virtuais em busca da tríade: surdez, crianças e religião. Após uma busca bastante minuciosa no *Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (Capes), biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica nacional e internacional, encontramos artigos que tratam de pesquisas vinculadas à língua das pessoas surdas e de sua dificuldade de comunicação.

A literatura existente não contemplava o estudo de religiosidade de crianças surdas. Resolvemos aprofundar a pesquisa e visitamos os portais *Biblioteca Visual em Saúde* (BVS) e a *Bielefeld Academic Search Engine* (BASE), encontramos dois livros que se aproximavam da tríade surdez, religião e crianças: Silva (2010) e Sacks (1998). De posse desse material, percorremos as estantes da biblioteca presencial da PUC Minas e encontramos bastante material na área da surdez. Essa bibliografia fortaleceu nossa pesquisa e, com as leituras de Lévinas, foi possível respaldar nosso aporte teórico em três linhas: cultura surda, educação de crianças surdas e alteridade e surdez.

Com a **pesquisa bibliográfica** basilar organizada para o trabalho, definiu-se o conjunto de critérios e métodos a serem utilizados. A **fenomenologia** (LÉVINAS, 1982, p. 18) foi o método de trabalho que nos guiou. A imersão na experiência e no cotidiano das crianças surdas geraram dados essenciais perante os quais a pesquisadora esforçou-se para interpretar e ir além das aparências.

Alguns aspectos essenciais desta pesquisa qualitativa podem ser observados. O **problema da pesquisa**, ou seja, reconhecer as expressões religiosas das crianças surdas e perceber se essas expressões supõem alteridade ou preconceito, levou a pesquisadora a campo. Foi realizado um verdadeiro “mergulho” (SILVA, 2008, p. 153) no universo da criança surda. Distanciando-se de preconceitos, a própria pesquisadora se colocou aberta às manifestações que observou. Estava junto das crianças surdas e se dirigia a elas utilizando a LIBRAS.

O delineamento da pesquisa (BAUER; GASKELL, 2014, p.19) foi feito através de um **levantamento por amostragem.** Participaram da pesquisa 14 crianças surdas que estudam na Escola Francisco Sales, no 3º ano do turno da tarde. Nesse

período há, aproximadamente, 70 crianças surdas na escola. O critério para a escolha das crianças foi a idade, que variou de 7 a 13 anos. Para a denominação dos participantes utilizamos a seguinte designação: Criança nº (1 a 14), Feminino ou Masculino (F ou M), idade (7a, 8a, etc.) e Escola Francisco Sales (EFS). As crianças são assim identificadas: (1F8aEFS), (2F9aEFS), (3M10aEFS), (4F9aEFS), (5M9aEFS), (6M8aEFS), (7M13aEFS), (8M9aEFS), (9M10aEFS), (10F8aEFS), (11M10aEFS), (12F9aEFS), (13F8aEFS), (14M8aEFS). São 6 meninas e 8 meninos. Convidamos essas mesmas crianças para os três grupos Focais. Em momento algum investigamos *qual* é a religião das crianças surdas, mas *o que é* religião para as crianças surdas. Os pais foram informados do projeto por meio do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[25] (Anexo C).

Os dados foram gerados através de **Grupos Focais.** No livro *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, Martin W. Bauer e George Gaskell (2014) dizem que o Grupo Focal é uma interação social autêntica que pode gerar emoção, humor, espontaneidade e intuições criativas. Segundo os autores: “o Grupo Focal é um ambiente mais natural e holístico em que os participantes levam em consideração os pontos de vista dos outros na formulação de suas respostas e comentam suas próprias experiências e as dos outros” (BAUER; GASKELL, 2014, p. 76). Nos momentos de grupos focais da pesquisa vivenciamos uma interação social autêntica. A tarefa da pesquisadora foi facilitar o progresso do grupo em direção à etapa final.

O Grupo Focal com as crianças surdas foi realizado com cerca de dez participantes[26]. No Anexo E podemos acompanhar as perguntas específicas de cada Grupo Focal. As crianças assentaram-se num semicírculo e a primeira tarefa da pesquisadora foi apresentar-se, falar o assunto e a discussão grupal. Em seguida, propôs uma atividade de **quebra-gelo**, uma brincadeira com objetos religiosos e não religiosos, citada anteriormente. A pesquisadora tinha um tópico guia que sintetizava as questões e os assuntos da discussão. Recursos de livre associação, figuras, desenhos, e mesmo dramatizações foram utilizados como materiais de estímulo para provocar ideias e discussões. Esses conjuntos de estímulos se tornam catalizadores para a discussão sobre aspectos do tópico.

---

[25] A Plataforma Brasil exige que os próprios alunos assinem um termo de aceite para participação na pesquisa.

[26] Notem que, no protocolo de observação há 14 crianças, porém algumas faltavam à aula. A média de presença era de 10 crianças por Grupo Focal.

Para compreender as expressões religiosas das crianças surdas, a pesquisadora registrou em vídeos os grupos focais realizados com as mesmas. A língua de sinais das crianças, a LIBRAS, foi um dado interessante nessa pesquisa. Apesar de não serem comuns, os grupos focais realizados em LIBRAS são essenciais para os estudos da filosofia da linguagem e estruturas institucionais que "possibilitam a compreensão de distintos aspectos necessários na medida em que podem proporcionar mudanças no modo como os serviços-profissionais de saúde e a sociedade de ouvintes percebem e se relacionam com os surdos" (NÓBREGA et al, 2012, p. 678). Foram, no total, 6 horas de gravações.

O **Grupo Focal 1** aconteceu no dia 9/03/2015, às 15h. O tema ***Religião*** apresentou questões a respeito de Deus e experiência de fé da criança surda. Essas questões foram minuciosamente pensadas para nos ajudar a entender as expressões religiosas da criança surda e sua relação com o Transcendente. O **Grupo Focal 2**, realizado no dia 16/3/2015, às 15 horas, apresentou o tema ***Sentido da vida***, com as questões a respeito do que a criança mais deseja na vida, o que a faz feliz ou triste e o que lhe dá medo, entre outras. Nessas questões podemos perceber a experiência de Deus no universo da criança surda, além de compreender sua fé religiosa. Foi aqui que a criança surda deixou aflorar o sentido da vida para ela, ajudando-nos a compreender a categoria fé. Por fim, o **Grupo Focal 3**, realizado no dia 23/3/2015, 15h, trouxe o tema ***Morte*** com questões de religiosidade que revelaram valores transcendentais.

No Protocolo de Observação das Expressões Religiosas das Crianças Surdas (Anexo D) há a descrição das expressões exibidas pelos participantes. Expressões da corporeidade: como seus corpos se manifestam; demonstram alegria; demonstram naturalidade; demonstram vergonha; o que expressam seus olhos; alegria; timidez; buscam auxílio nos adultos. Situações de conforto: sorriem; compreendem a situação; agradecem; há manifestações de carinho; demonstram alegria; descontração; demonstram abertura. Situações de desconforto: há desconforto para responderem as perguntas; ficam assustados; apegam-se à professora; afastam-se do ambiente; recuam para a parede; choram; silenciam-se e não se manifestam de forma alguma; ocorrem agressões. Além dessas observações, registramos as respostas das crianças surdas (ANEXO E). Algumas desvantagens na técnica dos grupos focais foram que os participantes tendem a ser,

até certo ponto, autosseletivos. Além de que nem todos os convidados se posicionaram. Alguns sinais em LIBRAS, ainda desconhecidos pelas crianças surdas, não atingiram a pergunta, conforme explicaremos adiante.

Os objetivos dos grupos focais com as crianças surdas foram identificar expressões religiosas marcadas pela identidade cultural dessa criança; analisar as expressões corporais da criança surda em relação a religiosidade, fé e religião; descrever os alcances e limites da linguagem religiosa da criança surda; reconhecer o lugar da criança surda na educação e sua relação entre alteridade e preconceito.

O registro das expressões e sentimentos das crianças aconteceu com base no depoimento, nos desenhos, na descrição das atitudes e na leitura corporal dos alunos. Também houve a utilização da análise qualitativa dos metadados da pesquisa e mapeamento de relatórios. De posse dos depoimentos e do material coletado, houve o confronto entre teoria e prática e a análise de dados. O parecer final sobre o estudo das expressões religiosas das crianças surdas apresenta os pontos principais desse trabalho, implicações e contribuições para outras pesquisas[27]. O material de pesquisa em DVD será incinerado após 5 anos. De posse dos dados levantados, analisamos as expressões religiosas da criança surda, chegando a um ponto importante de nossa pesquisa que foi perceber como a criança surda compreende o transcendente. Podemos afirmar que todo esse caminho só foi possível graças à teoria fenomenológica em que os procedimentos foram ancorados, assunto do qual trataremos a seguir.

3.3 Metafenomenologia: experiências de uma fenomenologia do rosto

Para entender a natureza fenomenológica da pesquisa, recorremos à ética da alteridade em Lévinas. Esse caminho proposto pelo autor se abre para o âmbito educativo. No livro *Educar para a sabedoria de amar: a alteridade como paradigma educativo*, Luís Carlos Dalla Rosa (2012, p. 24) explica:

> O espírito fenomenológico tem a preocupação de narrar as coisas, as vivências, como elas são concretamente experimentadas por nós. Ora, o outro que nos visita é a própria obra levinasiana, a qual surge como um convite para avivar a sensibilidade para a singularidade do outro.

[27] A tese de Doutorado em Antropologia Social de Flávia Ferreira Pires (2007) pode colaborar com projetos de estudar crianças. Nela, a autora apresenta diversos métodos e técnicas para realização de pesquisas com crianças.

Nesse sentido, a pesquisa fenomenológica pode ser compreendida como uma maneira de narrar experiências. Lévinas descobre a fenomenologia em Husserl. Abertura e método que despertaram nele o desejo de desenvolver a pesquisa filosófica. No princípio, a leitura de Husserl pareceu-lhe difícil, mas, aos poucos, foi apoderando-se dele e o fez formular a pergunta: “Onde estamos?”. A fenomenologia foi assim um furor: foi além da visão das essências. Trata-se da evocação dos pensamentos – das intenções subtendidas (mal-entendidas) –, do pensamento que está no mundo. Em Lévinas (1982, p. 18), a fenomenologia é uma

> reflexão completa necessária à verdade, ainda que seu exercício efetivo houvesse de fazer aparecer os seus limites. Presença do filósofo junto das coisas, sem ilusão, sem retórica, no seu verdadeiro estatuto, o sentido de sua objetividade, do seu ser, não respondendo apenas à pergunta de saber “o que é?” Mas à pergunta “como *é* o que é, que significa que ele seja?”

Para Lévinas, a metodologia do trabalho fenomenológico está também na origem de algumas ideias indispensáveis à análise filosófica:

> É o novo vigor dado à ideia medieval de intencionalidade da consciência de alguma coisa, não é descritível sem referência ao objeto que ela “pretende”. Focagem intencional que não é um saber, mas que, nos sentimentos ou aspirações, é com seu próprio dinamismo, “afetivamente” qualificada (LÉVINAS, 1982, p. 19).

Ricardo Timm de Souza (2012) diz que Lévinas leva a fenomenologia extremamente a sério. Este pensamento fenomenológico pode se transmutar em linguagem ético-metafenomenológica que, para Souza (2012, p. 9) é pluralidade:

> A substituição ética, no pensamento levinasiano, não é extrapolação pura e simples dos limites do pensamento, mas sim decorrência da forma de pensamento que tem como constitutivo primeiro não a identidade postulada ou conquistada, porém a des-identificação original do desencontro do pensamento com o pensado e, por decorrência, consigo mesmo: a pluralidade.

Essa metafenomenologia que se situa nas relações se aplica a universos diversos, entre eles está o fenômeno religioso. Pedro Ivo Oro, em seu livro *O fenômeno religioso; como entender* (2013), afirma que fenômeno religioso é tudo o que está acontecendo e aparecendo no cenário das religiões: êxodos, migrações, estilos preferidos, novas práticas, grupos e correntes que crescem ou esvaziam

tendências e outros elementos. Para o autor, ler o contexto religioso e cultural que está à nossa volta é importante para uma análise científica e uma vivência de fé mais esclarecida.

Oro (2013, p. 15-22) apresenta pressupostos e posturas para se entender o fenômeno religioso: 1) estuda-se o fenômeno religioso sob o olhar das ciências sociais, deixando de lado aquilo de que se tem certeza pela fé; 2) o cientista social pronuncia-se sobre a representação que um grupo faz de uma entidade, ou sobre a manifestação sociocultural de sua fé, ou sobre o grupo que a constrói. Jamais, porém, pronuncia-se sobre o representado (apenas sobre a representação); 3) o pesquisador evita a visão etnocêntrica que julga os valores e os outros nos termos e visões da cultura “do nós”; 4) relativizar, no sentido de perceber as verdades como posições, contextualizar um ato ou elemento cultural-religioso, sem absolutizá-lo é essencial numa pesquisa fenomenológica.

Uma maneira clara e profunda à qual recorremos para compreender o fenômeno religioso na criança surda também está presente na fenomenologia do rosto. Segundo Bucks (1997, p. 109):

> Há uma realidade cujo sentido não se infere a partir do horizonte no qual ela se apresenta: o rosto do outro. Sem dúvida, posso situar uma pessoa e compreendê-la no ambiente geográfico, histórico, social etc. Porém ela transcende tudo aquilo que possa ser tematizado. O rosto do outro está fora de qualquer horizonte a partir do qual possa ser identificado. Não é um fenômeno que ocorre no interior de uma intencionalidade que lhe confere sentido. A face humana não é um fenômeno mudo, cujo sentido precisa ser constituído ou desvelado a partir de um horizonte ontológico. O rosto “fala”, isto é, presta auxílio à sua autoexpressão.

O rosto que fala, abre o diálogo que nos questiona. O que o outro tem a dizer a respeito de seu universo religioso é um rico repertório com o qual podemos aprender. Se a fenomenologia da religião caracteriza Deus como Outro, o fenômeno religioso se dá no rosto da criança surda. Quando a criança surda “fala” com seu olhar, suas expressões e sua corporeidade, uma linguagem que parece silenciosa se faz, mas, na verdade, ela guarda um turbilhão de sensações, emoções e sentimentos que teimam em se expressar no rosto. Eis aí a fenomenologia do rosto. Ele transcende os temas. Esse rosto que fala é a voz da criança surda. Sua singularidade está na fenomenologia que ultrapassa a razão. Resta saber se quem está diante dela a acolherá. Nessa fenomenologia da religião percebemos que o

lugar de onde partir para compreender o fenômeno religioso que se manifesta na criança surda é a corporeidade, ponto que discutiremos a seguir.

3. 4 Corpo-infância: expressões da corporeidade da criança surda

A fenomenologia, que só é descritível com referência ao objeto que ela pretende descrever, permite refletir a respeito das relações sociais da criança surda. Nesse sentido, é necessário situar o corpo-infância e as expressões da corporeidade da criança surda na educação. Nossa responsabilidade ao discutir a corporeidade da criança surda revela que é preciso nos reeducar para compreender essa infância e responder à relevante questão: A corporeidade da criança surda é marcada por preconceito ou por alteridade? Nessa corporeidade, que é exterioridade, poderemos perceber o Infinito que está no rosto da criança surda.

Corpo infância é um livro organizado por Arroyo e Silva (2012) que fala a respeito de opressões sofridas pelas crianças. Apropriando-nos dessa perspectiva na pesquisa com a criança surda, percebemos que o peso histórico da segregação social, linguística e cultural, mostra a experiência cruel vivida desde a pequena infância surda e reproduzida no convívio escolar e nas relações sociais. Arroyo e Silva (2012, p. 16-18) dizem que os corpos-infância desocultados trazem autoimagens corpóreas rotas, quebradas de sua identidade e de classe. Nos desenhos das crianças surdas percebemos que o corpo humano revela tensões que vêm não apenas da sociedade, da mídia ou do mercado, mas de uma leitura de mundo carregada de preconceito. O chamado “menino palito”[28] aparece várias vezes. A consciência corporal, ainda frágil, demonstra a corporeidade da criança surda marcada, desde muito cedo, por preconceitos. A criança expressa o que é evidente em relação aos seus sentimentos: uma autoimagem incompleta. A visão de “falta”, “incompletude” se expressa nos desenhos da criança surda.

Outro ponto importante a respeito da corporeidade foi constatar o que o corpo da criança surda nos fala. Em geral, durante os grupos focais, as crianças demonstravam envolvimento e interesse pelas perguntas, contribuíam com exemplos e teatros. A maior parte delas estava descontraída. Por exemplo, elas passavam perto da câmara de filmagem e acenavam, falavam entre si, sorriam.

[28] Observe no DVD – Desenhos das crianças, os ditos “meninos palitos” desenhados pelas crianças.

Silêncio era algo que não havia ali. As crianças chamavam atenção sobre si com sons vocais e barulho de cadeira e mesa. Várias vezes a pesquisadora necessitou conduzir a atenção delas para a pergunta a ser respondida. No entanto, momentos de desentendimento surgiram. Os motivos eram comuns entre crianças: alguém que assentou no lugar do outro, alguém que disse algo “engraçado” e deixou o outro chateado. Nesses momentos as facilitadoras precisavam interferir pedindo colaboração. Havia também um aluno de olhar distante que nos chamou atenção. Discutiremos essa situação no decorrer de nossa dissertação.

Constatamos que a socialização entre as crianças surdas é tarefa de urgente debate. Essa socialização pode se iniciar com a reeducação dos corpos das crianças surdas na fase da Educação Infantil e no Ensino fundamental. Isto porque, compreendendo-se, a criança surda se comunica melhor. A reeducação corporal em crianças foi bastante trabalhada por Dolto[29] (1977, p. 44). Através da reiniciação deliberada aos meios de comunicação perdidos, ou não adquiridos a tempo, durante a primeira infância, ela resgatou muitas vidas. Exercícios variados serviram de suporte para a reorganização, quase sempre baseados na atividade sensorial natural[30]. O seu objetivo era pôr a criança em comunicação com o mundo exterior, por intermédio de seu próprio corpo, num clima de vivência pessoal. As crianças necessitam esvaziar-se de suas tensões, expressando o que lhes ofende, o que lhes agrada, enfim, o que sentem.

Françoise Dolto (1996, p. 241) estudou um caso particular de um bebê surdo e relatou que a ausência da percepção da linguagem e dos sons da vida pode ser fator de dificuldades de comunicação:

> Na criança surda, as potencialidades da função simbólica só encontram, para se exercer na comunicação interpsíquica, respostas olfativas e táteis (passivas) a seu desejo. Ela não tem sequer a audição de seus próprios

[29] Françoise Dolto nasceu em Paris em 6 de novembro de 1908. Tornou-se médica psicanalista e fez parte do ciclo de analistas de Jacques Lacan. Desenvolveu um aspecto da psicanálise com enfoque psicopedagógico e de educação popular. Faleceu em 1988 (LEDOUX, 1990, p. 1).

[30] Alguns exemplos do trabalho de Françoise Dolto são: 1) a concentração e o relaxamento com uma tomada de consciência do corpo pela criança com exercícios sensoriais (DOLTO, 1977, p. 48); 2) O ouvido, no caso de crianças com resíduo de audição, exercitado por uma incitação a observar e a ouvir todos os ruídos que se produzem no momento presente. É possível utilizar instrumentos de música diferentes, vibrações de sons no próprio corpo, pronúncia prolongada de sons como a letra *m*, ouvir o som da própria voz (DOLTO, 1977, p. 51); 3) Para a visão, os exercícios são de observar bastante uma imagem como se lhe tirasse uma fotografia. Em seguida pede-se para a criança fechar os olhos, observar inteiramente a fotografia que acabou de tirar e dizer o que vê; 4) Oficinas de LIBRAS e de trabalhos manuais. A própria Dolto (1977, 1989, 1996, 1998, 1999, 2008 e 2010) apresenta vários exemplos de estimulações para serem feitos com crianças surdas.

> gritos. Desprovida de visão durante as primeiras semanas, ela é obrigada, em sua vigília, no apelo mudo à espera da mãe com quem deseja comunicar-se, a se contentar com os odores ligados às funções digestivas, alimentares e excrementícias. Acrescentamos ainda que os adultos não são solicitados à comunicação por esses bebês privados de audição, cujo choro é modulado segundo suas necessidades e seus desejos.

Analisando a imagem corporal das crianças surdas, percebemos seu campo perceptivo[31] e nele a tentativa de engajar-se no mundo. Gritando, chamando atenção sobre si ou sendo extrovertidas, as crianças surdas usam todo o seu corpo para se comunicar com o mundo. A capacidade da imagem corporal permite a compreensão das crianças surdas em sua cultura de assimilar valores, normas e formas de sentir e agir da sociedade de maneira tão profunda que podemos dizer que eles in“corpo”ram a cultura em seu ser. Significados e valores adquiridos desde cedo promovem a direção da empatia para aspectos positivos ou negativos, sendo importante o papel dessa identificação. É assim que a criança surda constrói sua identidade.

Lévinas também reflete sobre a corporeidade. Ele diz que o nascimento de uma pessoa se dá no mundo e a primeira relação que se estabelece com o mundo é a alegria de viver. Nessa relação concreta vivida como corporeidade a pessoa vai descobrindo. Refletindo com Lévinas, pensamos na criança surda que está no mundo. Será que ela se sente em sua casa? O que pertence a ela? O que ela possui? O sentido de corporeidade, relacionando o “estar em casa” com a dimensão de interioridade, ou ipseidade que se constitui num sujeito capaz de estabelecer relações é definido assim em Lévinas (1980, p. 146-147):

> A vida é corpo, não apenas corpo próprio onde desponta a sua suficiência, mas encruzilhada de forças físicas, corpo-efeito. A vida atesta, no seu medo profundo, a inversão sempre possível do corpo-senhor em corpo-escravo, da saúde em doença. Ser corpo é, por um lado, aguentar-se, ser dono de si, e, por outro, manter-se na terra, estar no outro e, assim, ser obstruído pelo seu corpo. [...] Estar em casa, em outra coisa diferente de si, sermos nós próprios vivendo de outra coisa que não nós próprios, viver de [...], concretiza-se na existência corporal.

O corpo precisa aguentar-se. Observamos essa expressão de corporeidade na aluna 10F8aEFS. Estava chovendo no dia do Grupo Focal 3 e, por causa do

[31] Nessa perspectiva, Maria Augusta Salin Gonçalves (2006, p. 108-109) explica que corporeidade é a forma da pessoa ser-no-mundo. Merleau-Ponty citado por Gonçalves (2006, p. 65) diz que: “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para uma pessoa viva, juntar-se a um mundo definido, confundir-se com alguns projetos e engajar-se continuamente neles”.

Implante Coclear[32], ela sentia medo do trovão e de levar choque. Ficava acuada, triste e quieta. Febril, despertou atenção de todos. Foi preciso chamar a mãe para levá-la para casa. Ficamos pensando na relação entre Implante Coclear e a corporeidade da criança surda: medo aterrorizante. Foram necessários outros corpos para acolher essa criança. Ela ficou no colo da pesquisadora durante boa parte daquele dia.

A relação social é porta para a corporeidade. Rosa (2012, p. 45) destaca essa relação da seguinte maneira:

> Ao mesmo tempo em que a moradia expressa um estatuto de recolhimento, uma retirada do sujeito para dentro de sua casa, delineia uma separação com a exterioridade. A separação não significa isolamento, mas a possibilidade para que o sujeito constitua uma relação com o mundo. A porta se constitui o paradoxo entre o que está do lado de fora e o que encontra-se recolhido em seu segredo. Antes mesmo de sua edificação arquitetônica, a habitação se estabelece como um *a priori* de sentido.

Esse ponto de referência, que é o lar, estabelece significado das interações com o mundo. A moradia, como corporeidade, tem lugar privilegiado para Lévinas porque é a referência a partir da qual a pessoa não se dissipa no anonimato. A esse respeito, Rosa (2012, p. 46) explica que:

> Assim, suprir as necessidades de sentir fome, sede, frio, estar nu, procurar um abrigo significa constituir um sujeito capaz de voltar-se ao que não lhe falta, que Lévinas identifica como desejo e abertura para a alteridade. É um desejo que não se constitui possessão.

Abertura para a alteridade significa desejo de encontro. Mardones (2006, p. 111) explica o que há no meio desse encontro:

> No meio do encontro estão as palavras, os olhares, os gestos corporais, o cruzar-se nos caminhos da vida, o contato carne-a-carne. O encontro está ligado ao corpo, que G. Marcel diria, à encarnação. Daí que não seja transparente à consciência e ao pensamento. Toda a vida espiritual no ser humano está sob esse princípio da encarnação, isto é, da mediação corporal. Isso acontece também no encontro com o outro: acontece por meio das mediações que o corpo torna possível. O encontro tem, assim, uma referência a uma série de elementos rituais, simbólicos, feitos de palavra, gesto, silêncio, carícia, alusões e evocações. Assim se diz muito

[32] Implante Coclear é um dispositivo implantado numa intervenção cirúrgica em pacientes surdos. Além de ser um método invasivo, o sucesso com as respostas auditivas dependerá de vários fatores: idade do surdo, tempo da surdez, condições do nervo auditivo, quantidade de eletrodos implantados, situação da cóclea, trabalho fisioterápico do fonoaudiólogo, acompanhamento periódico do médico para ativação e ajustes no dispositivo do implantado etc (GESSER, 2009, p. 75).

> sobre a confiança, a dedicação, o dom que vai mais além da compensação recíproca etc.

Entretanto, no meio desse encontro também percebemos que um aluno[33] evitava contato físico, não permitindo que ninguém se aproximasse dele. Seu corpo surdo traduzia sentimentos de indiferença nas relações. Apesar disso, expressava desejo de comunicação. Ao mesmo tempo em que evitava contato físico, esse aluno se destacou na empolgação e interesse pelo trabalho. Ou seja, ele queria participar, mas não queria que o outro se aproximasse. A confiança é base nas relações da criança. Ela sustenta o encontro. Às vezes ele não olhava para a facilitadora. Quando a facilitadora tocou em seu braço para lhe pedir atenção, ele se afastou. Ele tem consciência do seu corpo surdo através do mundo e tem consciência do mundo devido ao seu corpo surdo. O Quadro 1 apresenta as expressões religiosas de 9M10aEFS:

Com base nos dados de nossa pesquisa, podemos concluir que a corporeidade da criança surda apresenta ora preconceito, ora alteridade. O mundo cultural dessa criança se expressa na corporeidade. Nem sempre esse aluno quer dar atenção ao mundo ouvinte. Ao distanciar-se do corpo do outro, distancia-se de suas palavras. Sem comunicação, não acontece integração e há perigo de fechar-se para si mesma e para o mundo exterior. Essa rigidez pode formar uma imagem corporal deformada por sentimentos e emoções reprimidos. Mas, se houver alteridade, haverá a construção de si mesma se manifestando numa liberdade corporal expressiva e criativa que permite o encontro com o outro. Nessas relações é urgente que toda a comunidade se reeduque tomando consciência do encontro com a criança surda como responsabilidade.

3.5 Responsabilidade: reeducar-se para compreender a criança surda

Se, por um lado, a criança surda precisa ser reeducada para expor seus sentimentos, por outro, para compreender a criança surda, será preciso reeducar os adultos. A experiência da abertura leva à responsabilidade; isso é possível se

---

[33] Segundo as anotações no Livro de Memórias 4: “9M10aEFS participou com muito interesse, muitos gestos. Postura ruim, escorregava da cadeira a todo momento. Empolgou-se com o tema inferno, diabo, capeta, homem mau. Muito agitado, ‘mostrou o dedo do meio’ necessitando a intervenção da professora. Evita contato físico. Levantou-se várias vezes, muito empolgado.”

estivermos inteiros na relação. A primeira maneira de reeducar-nos para compreender a criança surda é ter **sensibilidade**, dar-nos a ela. Nossa pesquisa revelou que quando há sensibilidade para com a criança surda, compreendendo-a, há sensibilidade. Essa vulnerabilidade ou exposição ao outro é o que Lévinas (2003, p. 132) fala a respeito de comer previamente o meu pão, não para ter o mérito de dá-lo, mas sim para dar com ele meu coração, ou seja, dar-me no ato de dá-lo. Quando não há sensibilidade, há passividade da ofensa, a "hemorragia" do para-o-outro é quando se arranca o pão da boca de quem o saboreia em pleno gozo. Em relação às crianças surdas, esse golpe acontece quando olho para ela e não consigo compreendê-la. Golpe que engole a vida vivente.

A segunda forma de reeducação para compreendermos a criança surda é a **proximidade**. Para Lévinas (2003, p. 134-135), é na proximidade do contato que se une toda a liberdade comprometida. Responsabilidade que é maternidade, vulnerabilidade, responsabilidade, proximidade, contato. Quando me reeduco e vejo a possibilidade de dar meu coração no encontro com a criança surda, há proximidade. Dou meu coração no encontro com a criança surda quando acolho seu sorriso. Nossa pesquisa destaca esse encontro na alegria das crianças surdas. Empolgação e sorriso foram registrados como expressões constantes durante os grupos focais[34]. Acolher o sorriso do outro é tentar compreendê-lo. Deixar que demonstre seus sentimentos. Segundo Lévinas (2003, p. 136), corporeidade é a própria sensibilidade, uma nudez ou um desenlace do ser. Proximidade enquanto significação, enquanto um-para-o-outro. Corporeidade é dar o pão arrancado à sua boca, alimentar, vestir, alojar nas relações maternais onde a matéria se mostra somente em sua materialidade. Esse contato é exposição ao ser. Para Lévinas (2003, p. 153):

> A proximidade, a imediatez é gozar e sofrer pelo outro. Porém eu não posso gozar e sofrer pelo outro porque sou-para-o-outro, porque sou significação, porque o contato da pele é todavia a proximidade do rosto, responsabilidade, obsessão do outro, ser-um-para-o-outro; se trata do próprio nascimento da significação para além do ser.

[34] Uma das expressões observadas na corporeidade das crianças surdas e mais registrada foi "muito alegre". Essa expressão estava sempre atrelada a outras como "sorri o tempo todo", "demonstra interesse e atenção". Naquele espaço de acolhimento, a criança surda demonstrava alegria porque era compreendida.

Por fim, para que haja uma reeducação do mundo adulto em relação às crianças surdas, é preciso **olhar para além do ser**, deixando que a criança surda seja ela mesma, uma pessoa surda. Esse acolhimento é expressão de alteridade. Se for acolhida, a criança surda participa com empolgação do que lhe é proposto, sente-se em casa. Vimos isto durante os grupos focais de nossa pesquisa. A corporeidade das crianças surdas transformou-se em *porta*, ou seja, passagem na qual o desejo de comunicar-se foi experiência de alteridade. Lévinas (1980, p. 153) reflete: “acolho o outro que se apresenta em minha casa, franqueando-lhe a minha casa”. Alteridade que acolhe a pessoa surda. A sociedade teima em tolher a palavra da criança surda. Mas, como diz Rosa (2012, p. 25), o contexto da alteridade, convidando para uma autenticidade, significa não indiferença com o outro, libertação.

Ao tratar da questão do corpo em Lévinas, Márcio Luis Costa (2000, p. 83) diz: “O corpo, que no idealismo e no racionalismo tinha um “lugar”, atribui-se nesta completa fenomenologia levinasiana o status de acontecimento da consciência. O corpo não é coisa nem substantivo, é acontecimento; tampouco é lugar, é erupção.”

O corpo da criança surda não é coisa. É acontecimento que, além de ter uma alma que o habita, é senhor que faz irromper no anonimato o fato da localização. A ideia de que “somos no mundo”, em Lévinas, aponta para o fato de que “a verdadeira vida está ausente do mundo onde somos”. Para Costa (2000, p. 111):

> Se, por um lado, não há outro remédio senão ser no mundo, por outro lado, não tem sentido ficar aí de onde verdadeira vida está ausente. A partir deste reconhecimento da fatalidade do mundo e do sem sentido na vida no mundo surge a metafísica como movimento para fora, como caminho para outro lugar, para outro mundo.

Ao sair do anonimato, o corpo da criança surda entra em relação com o outro. Entretanto, às vezes, é difícil tirar a criança surda do anonimato de nossa consciência. Porque é mais fácil reeducar a criança surda do que nos reeducarmos. Aprender LIBRAS, por exemplo, seria a forma mais original de se reeducarem os adultos para compreenderem a criança surda. Aí sim, partiríamos para o outro numa alteridade radical. Nesse viés, Costa (2000, p. 111-112) explica que é assim que o “eu mim mesmo” parte para um para-fora-de-si, para um para além do mundo, para um para além da totalidade de sentido e significado, para um para ausência da verdadeira vida: parte para o Outro:

> O Outro que é termo do movimento que nasce da partida do “mesmo” para..., é outro num sentido especial. De modo algum pode ser absorvido, reduzido, totalizado, interiorizado, apropriado, representado, etc., pelo “o mesmo”; é uma exterioridade sempre exterior e é uma alteridade sempre outra.

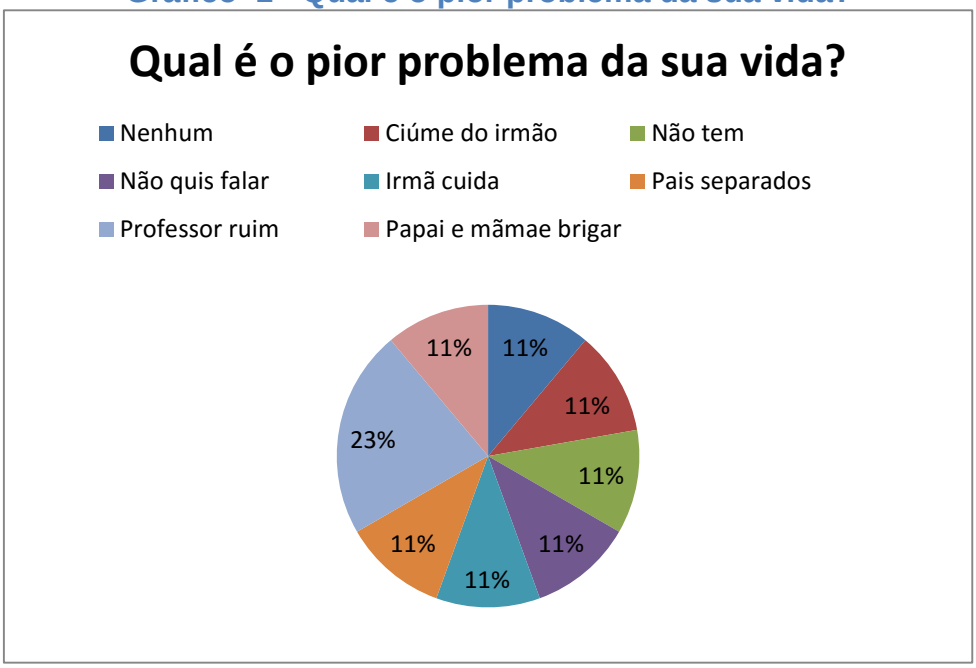
Portanto, reeducar-se para acolher a criança surda é demonstrar sensibilidade, proximidade e abertura. Conforme observamos nos grupos focais, se a diferença linguística da criança surda é acolhida, a criança se expressa livremente. Não ser indiferente é acolher sua língua, compreendendo seus medos e coragem, suas alegrias e tristezas. Libertá-la. A indiferença só pode ser curada se resgatarmos a alteridade perdida da criança surda. Nesse sentido, Costa (2000, p. 119) afirma que violência é aprisionar todos os entes, diferentes entre si, numa generalização que os condiciona e os condena a não poderem ser diferentes. O resgate da alteridade se constrói com sensibilidade, proximidade e acolhimento. Todo esse aparato nos ajudará a compreender os desafios existenciais da criança surda e suas relações sociais, assunto de nosso próximo tópico.

3.6 Alteridade e relação social: desafios existenciais e a criança surda

Resgatar o outro para restabelecer a alteridade é compreender sua diferença. Demos o primeiro passo nessa direção estudando a corporeidade da criança surda e percebendo a importância de nos reeducarmos para compreendê-la. Agora é necessário reconhecer a maneira de a criança perceber o mundo desvelando-se pouco a pouco sua compreensão em relação ao outro e ao transcendente. Veremos que a formação integral da criança é permeada pelas relações sociais, desde seu nascimento. Essa formação se dá com os acontecimentos concretos da vida. O desenvolvimento religioso faz parte dessa formação. Assim podemos conhecer a realidade da criança surda. Seu primeiro desafio é ver ou conhecer o mundo sentindo-se acolhida em sua diferença linguística. Depois disso ela precisa aprender a lidar com seus problemas e medos. Precisa aprender a confiar. Assim nasce a fé que a ajudará a superar seus medos. É interessante perceber que em suas respostas em relação aos desafios existenciais em nenhum momento as crianças surdas trazem a questão da surdez como problema ou tristeza.

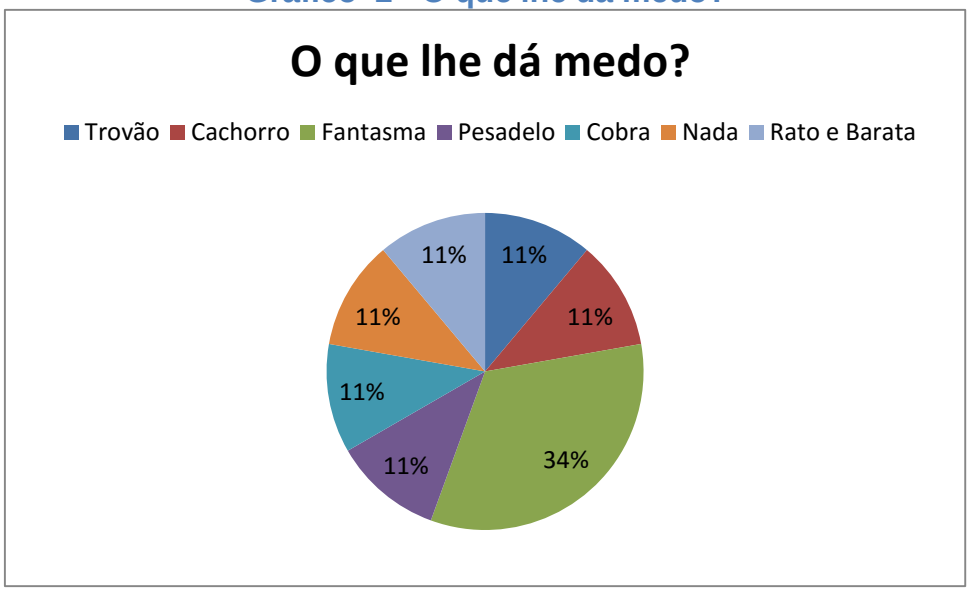
Observem-se os Gráficos 1 e 2 para perceber os desafios existenciais “problema e medo” que a criança surda enfrenta.

Gráfico 1 - Qual é o pior problema da sua vida?



FONTE: Grupos focais com as crianças surdas - 16/03/2015

Gráfico 2 - O que lhe dá medo?



FONTE: Grupos focais com as crianças surdas - 16/03/2015

A disposição de confiança e lealdade em relação ao meio em que vive é vista como uma das etapas do desenvolvimento religioso por Panasiewicz (2013). Além dele, vários autores contribuíram com abordagens significativas a respeito do desenvolvimento religioso das pessoas. Amatuzzi (2001) explica os estudos do desenvolvimento de fé durante o ciclo de vida. Para descobrir como as pessoas chegam a esse conhecimento, James Willian Fowler e seus alunos da Harvard Divinity School entrevistaram mais de 400 pessoas de todas as idades, com diversas experiências étnicas, educacionais, socioeconômicas e afiliações religiosas ou seculares. A teoria de Fowler concentra-se na *forma* da fé, não em seu conteúdo ou objeto: ela não se limita a nenhum sistema de crença especificamente. A fé pode ser religiosa ou não religiosa.

As pessoas podem ter fé em um Deus, na ciência, na humanidade ou em uma causa à qual atribuem um valor último e que dá significado às suas vidas. Nesse viés, para Fowler (1992), a fé se desenvolve por meio de interações entre a pessoa em amadurecimento e o ambiente. Como em outras teorias, os estágios de fé de Fowler progridem em uma sequência invariável, cada um se edificando sobre o anterior. Novas experiências – crises problemas ou revelações – que desafiam ou subvertem o equilíbrio de uma pessoa podem ocasionar o salto de um estágio para outro. As idades em que essas transições ocorrem são variáveis e algumas pessoas nunca deixam um determinado estágio. Os estágios de Fowler correspondem aproximadamente aos que foram descritos por Piaget, Kohlberg e Erikson. O início da fé surge com aproximadamente 18 a 24 meses de idade, depois que as crianças se tornam autoconscientes, começam a usar a linguagem e o pensamento simbólico e desenvolvem aquilo que Erikson chamou de *confiança básica*: a percepção de que suas necessidades serão satisfeitas por outras pessoas que têm poder para isso.

Conduzidos pela abordagem sobre fé, em Panasiewicz, chegamos aos estágios de desenvolvimento da fé em Fowler (1992)[35] que explica que a criança de

[35] Fowler (1992, p. 108-177) descreve os estágios da fé em seis etapas que se iniciam com o estágio 1, ***Fé intuitiva e de projeção*** (primeira infância; de 2 aos 6/7 anos) em que as crianças se esforçam para entender as forças que controlam seu mundo, formando imagens poderosas, criativas, frequentemente aterradoras e, às vezes, duradouras de Deus, do céu e do inferno, deduzidas das histórias que os adultos leem para elas; passam pelo *Estágio 2,* ***Fé mítica- literal*** ao qual daremos mais ênfase em nossa pesquisa; chegam ao *Estágio 3* - ***Fé sintético-convencional*** (adolescência; 11/12 até 18/19) em que os adolescentes, podendo abstrair, começam a formar ideologias (sistemas de crenças) e compromissos com ideais e, à medida que buscam sua identidade, procuram uma relação mais pessoal com Deus; passam pelo *Estágio 4* - ***Fé individualizada-reflexiva*** (de meados de 20 anos ou período posterior) em que examinam criticamente sua fé e elaboram suas crenças independentemente de autoridades externas ou normas grupais; entram no *Estágio 5* - ***Fé conjuntiva***

6/7 anos está no *Estágio 2* - ***Fé mítica- literal*** (anos escolares; entre 7 e 10 anos) e que começa a desenvolver uma visão mais coerente do universo. Como ainda não é capaz de usar o pensamento abstrato, ela tende a assumir literalmente as histórias e os símbolos religiosos, uma vez que adota as crenças e observâncias de sua família e comunidade. Acredita que Deus é justo e as pessoas recebem aquilo que merecem. A criança expressa sua experiência consigo mesma e com os outros por meio de histórias concretas, mas não tem a capacidade de refletir sobre seu próprio interior, seus motivos e desejos. Entende as histórias da fé de uma maneira concreta e literal.

As críticas a Fowler, feitas por Koenig citado por Papalia, Olds e Feldman (2009, p. 497), se referem: 1) ao conceito de fé que está em desacordo com as definições convencionais que envolvem aceitação, não introspecção; 2) à sua ênfase no conhecimento cognitivo; 3) à sua afirmação que subestima a maturidade de uma fé simples, sólida e inquestionável. Os críticos também se questionam se a fé se desenvolve em estágios universais.

Para além dessas críticas, iremos abordar a categoria "fé" e sua relação às crianças surdas como sentido da vida, interligando autores como Panasiewicz e Amatuzzi. Os estágios da fé representam a maneira de ver ou conhecer o mundo. A criança de até 6/7 anos tem o desafio central de superar um relacionamento possessivo, marcado pelo ciúme, e se abrir em uma relação em que o outro é aceito em sua separação e autonomia. Nessa fase, a experiência do símbolo se constitui como experiência da linguagem. Segundo Amatuzzi (2001, p. 40):

> A verdadeira relação pessoal só é possível por meio de um distanciamento que, no entanto, propicia um olhar mais profundo. A criança se reconhece como um eu entre os demais, e com isso se torna capaz de se afastar de si mesma e reconhecer o outro enquanto outro, graças à capacidade de simbolizar.

(meia idade ou período posterior) em que são mais conscientes, reconhecendo contradições da vida e lutando com conflitos entre satisfazer suas próprias necessidades ou sacrificarem-se em favor dos outros; por fim, chegam ao *Estágio 6* - ***Fé universalizante*** (vida adulta tardia) em que temos exemplos de líderes morais e espirituais como Mahatma Gandhi, Martin Luther King e Madre Teresa, cuja amplitude de visão e compromisso com o bem-estar da humanidade representam a perspectiva desse estágio e inspiram profundamente as pessoas. Absorvidos em um senso de participação em um poder que unifica e transforma o mundo, "as raras pessoas que podem ser descritas por esse estágio têm uma graça especial que as faz parecer mais lúcidas, mais simples e, ainda assim, de algum modo mais plenamente humanos do que o resto de nós" (FOWLER, 1992, p. 169).

Essa capacidade de simbolizar foi discutida amplamente no Capítulo 2 deste trabalho. Ela faz parte de uma importante etapa de superação plena dos desafios básicos. Quando a criança surda não supera plenamente os desafios dessa fase de vida, poderá haver fechamento para a comunicação. Durante os grupos focais, percebemos uma criança que não conseguia se comunicar: 6M9aEFS. Para várias perguntas feitas sempre dizia "*não sei*" ou "*não conheço*". A diferença entre essa criança e aquela que supera o desafio da simbolização está justamente no salto do sensorial para o racional, conforme disse Panasiewicz (2013). Com essa superação, espera-se que a criança surda se abra para o mundo, confie no outro que o acolhe e tenha coragem suficiente para conquistar habilidades. Para tanto, o desenvolvimento social e cultural é primordial. É ele o suporte da linguagem para a superação de desafios da comunicação[36].

Ao falar ou sinalizar, a criança surda pode se relacionar de forma qualitativamente diferente de antes. É nesse momento que ela recebe a religião da família, passada através de símbolos que contêm significados e são intuitivamente percebidos e apropriados. Segundo Amatuzzi (2001, p. 40): "Mais tarde, se como adulto vier a ter uma experiência religiosa transformadora, compreenderá a importância dos 'símbolos de sua fé', palavras, imagens, gestos que contenham sinteticamente todo o seu significado". Participando da religião dos pais por meio dos símbolos que fazem sentido para ela, a criança vai se expressando. Panasiewicz (2013) chama essa religião de incentivadora de construções significativas.

Nossa pesquisa revelou que as crianças surdas sabem que há festas em sua religião: "*o aniversário de Jesus"* (12F9aEFS), (13F8aEFS), (8M9aEFS); "*casamento"* (11M10aEFS), (9M10aEFS) e "*apresentação de Jesus crucificado"* (9M10aEFS) foram festas das quais se lembraram. Eles experimentaram essas festas e falavam delas com propriedade. No entanto, quando perguntamos o que é religião, disseram: "*não conheço"* (6F8aEFS); "*não sei responder"* (7M13aEFS). Chamou nossa atenção a resposta do aluno (11M10aEFS) que não respondeu a várias questões dos grupos focais. Ele disse que religião é "*castigo"*. Isso indica que a religião ainda não é vista como sentido transformador para ele. Uma criança disse que religião é "*segunda-feira":* (10F8aEFS) ao se referir aos grupos focais como aula

[36] Amatuzzi (2001) explica que deficiências ou fracasso dessa nova mediação simbólica deixarão a criança incapaz de "ler" e "dizer" seu mundo.

de religião. Outra criança, disse que religião é "*quarta- feira":* (8M9aEFS), dia de aula de Ensino Religioso na Escola. Duas delas disseram que religião é "*conhecer Jesus":* (2F9aEFS) e (13F8aEFS). Outra disse que "*amo religião*" (12F9aEFS). Essa experiência poderá ajudá-la a compreender os símbolos de sua fé na idade adulta.

Na etapa que vai dos 6/7 anos aos 11/12 anos, aproximadamente, a menina ou o menino é capaz de responder sobre seu universo religioso a partir da religião institucionalizada que frequenta. Além disso, a criança é impulsionada pela confiança básica a adquirir habilidades ou desenvolver competência prática. O desafio é tornar-se capaz de fazer. Isso supõe uma experiência de coragem, ousadia e iniciativa. Segundo Amatuzzi (2001, p. 42): "Existe um sentimento de valor próprio que decorre de cada uma dessas situações enfrentadas com sucesso. É nesses enfrentamentos que se vai moldando o novo pequeno ser, um pouco mais confiante em si próprio, e independente. "

O desafio de vencer dificuldades para adquirir habilidades e competências supõe a mesma estrutura necessária para entender o sentido de narrativas. É a época de se repetir histórias, pois seu sentido fascina. Amatuzzi (2001, p. 42) explica:

> Quando o adulto estiver re-siginificando toda sua relação com o mundo a partir de uma experiência religiosa pessoal transformadora, ele provavelmente passará pela fase das histórias, de novo. Além dos símbolos condensados de sua fé, ele se identificará com uma tradição por meio de suas histórias significativas. Elas lhe mostrarão quem ele é na verdade. Esse encontro com a tradição será a expressão e a realização de sua nova identidade.

No menino ou menina surdos, as histórias representam a identidade coletiva da qual participam. Se há histórias significativas na família ou grupo social, a confiança básica vai crescendo. Apesar de não utilizarmos a metodologia *histórias* para as crianças surdas em nossa pesquisa, vemos esse recurso como valioso nessa idade. A literatura surda pode nos ajudar nessa questão[37] porque histórias

[37] Para as crianças surdas há a literatura surda. Karnopp explica que a literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. O material, em geral, reconta a experiência das pessoas surdas, no que diz respeito, direta ou indiretamente, à relação entre pessoas surdas e ouvintes, que são narradas como relações conflituosas, benevolentes, de aceitação ou de opressão do surdo (KARNOPP, 2008).

ajudam nos enfrentamentos práticos da vida. Assim, as crianças podem passar da incapacidade para a competência de fazer. O Quadro 1, apresentado por Amatuzzi, expõe os desafios existenciais da criança de 6 a 12 anos.

Quadro 1 – Desafios existências da criança de 6 a 12 anos

Desfio central: Passar da incapacidade para a competência de fazer.
Descoberta-aceitação: de si próprio mais ativo e capaz.
Experiência básica: coragem e iniciativa.
Deficiência na experiência básica: bloqueios nos enfrentamentos práticos da vida, passividade, timidez.
Consequência religiosa posterior dessa deficiência: passividade e insegurança nas tomadas de posições religiosas.
Fé humana: confiança básica mostrando-se na relação consigo enquanto um eu capaz. Ou desconfiança, traduzindo-se em timidez ou falta de coragem e iniciativa.
Fé religiosa: assumir implícito da fé das pessoas significativas, mas pode haver desvinculação de práticas não associadas a desafios pessoais.
Forma religiosa: continua sendo um assumir implícito da fé das pessoas significativas, mas pode haver desvinculação de práticas não associadas a desafios pessoais.
Sistema religioso: religião de família, ou sistema de interpretação global do mundo, compreendida pelo sentido das histórias praticadas na família ou no grupo primário.
Re-significação da fé desta etapa, no adulto, após experiência religiosa pessoal: identificação religiosa pela inserção em uma tradição viva.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Amatuzzi, 2001, p. 42-43.

O Quadro 1 revela que as pessoas significativas são basilares na formação da fé da criança surda. Exemplo disso são os dados demonstrados pelo aluno 3M10aEFS. Durante os grupos focais 1 e 2[38], suas colocações foram ao encontro dos conceitos de Geraldo Paiva (2001), além de uma bifurcação com o que nos dizem Panasiewicz e Fowler a respeito da experiência de fé como sentido da vida. O aluno 3M10aEFS demonstrou competência em fazer suas atividades, realizando-as com bastante empenho e capricho. Ativo e capaz, demonstrou coragem e iniciativa nas participações e suas respostas eram completas e profundas. Demonstrou confiança em si e em pessoas ligadas afetivamente a ele. Estava sempre se referindo à família, principalmente à mãe e ao pai: *"Deus fez a família, a mamãe, o papai, eu..."*; "*mamãe me ensina sobre Deus*"; "*quando crescer quero trabalhar com computador igual ao papai*"; "*sou amado pela mamãe e pelo papai*".

Essas pessoas significativas dão suporte para sua fé humana e sua fé religiosa. Panasiewicz (2013) nos ajuda a perceber esse suporte como equilíbrio

[38] O aluno esteve ausente do Grupo Focal 3.

salutar entre racional e emocional possibilitando uma escala de valores que orienta sua vida. A religião da família é transmitida a ele e compreendida com sentido. Participa com a mãe da tradição religiosa da família e 3M10aEFS disse que: "*vou com mamãe* [à Igreja], *tem um homem com uma roupa..."* no Livro de Memórias (MEMÓRIAS..., 2015) a observadora escreveu a seu respeito: "3M10aEFS é muito empolgado, participativo. Olhos arregalados. Muito alegre, descontraído. Para ele Deus é ouvinte. Desenho excelente."

Portanto, os dados tornam visível a interação de 3M10aEFS em seu ambiente familiar e religioso. Estimulado a participar de eventos religiosos com a família, se revelou uma criança inserida em uma tradição religiosa familiar. É uma criança que vê sentido na vida. Os dados mostram uma riqueza de detalhes em seus desenhos (vide DVD: Desenhos das Crianças). Ao desenhar o que é "sagrado" para ele, 3M10aEFS se expressou da seguinte maneira: "Jesus triste na cruz com uma coroa de espinhos e pingos de sangue no corpo; o soldado (feliz) com vestimenta característica da época; Maria, ajoelhada aos pés da cruz chorando e um anjo (triste) a voar. Do outro lado uma gruta e Jesus sorrindo porque ressuscitou!" Em outro desenho, pedimos para 3M10aEFS fazer sua "religião". Ele fez uma linda Igreja cristã (sabemos que ele é católico porque a facilitadora nos disse que vai à mesma Igreja que ele). Nenhum dos desenhos apresentou o dito "menino palito". Isso indica a corporeidade bem trabalhada por 3M10aEFS numa interação consigo mesmo e com o ambiente que o acolhe. Além disso, 3M10aEFS demonstrou ser feliz e amado. Vejam que sua relação com os pais é formadora de identidade, levando-o a perceber Deus como ouvinte. A confiança básica que guia sua formação o faz ler o mundo com sentido. Panasiewicz nos ajuda a perceber, nesta análise, fé humana e fé religiosa. As atitudes dessa criança surda são sinais de amor, comunhão e inclusão. Podemos afirmar, com a análise desses dados, que as expressões do sentimento religioso de 3M10aEFS supõem alteridade.

Panasiewicz (2013) conduz nossa reflexão para a análise da revelação do mundo sagrado, ou seja, a pessoa diante de Deus. Nesse viés, Antoine Vergote citado por Geraldo Paiva (2001) em suas *Reflexões* diz que vários componentes formam a atitude religiosa: concepção de Deus, percepção simbólica, juízo moral, ideias sobre o mundo, juízo sobre os outros. Esses temas foram abordados em nossa pesquisa. Quanto à concepção de Deus, o dado que mais nos impressionou

foi que 40% das crianças surdas percebem Deus como “surdo”. Ao longo de nosso texto, voltaremos a esse dado primordial. Outro ponto importante foi o que dizem as crianças surdas sobre serem abençoadas. Os dados revelaram o seguinte: “*sou abençoada*”: 50%; “*sou um pouco abençoada*”: 10%; “*não sou abençoado*”: 10%; e “*não quis responder*”: 10%. Seria interessante levar adiante a pergunta para saber o que é ser abençoado para as crianças surdas, porém esse aprofundamento não foi realizado nos grupos focais devido ao fator tempo.

Panasiewicz (2013, p. 607) nos ajuda a refletir a respeito da percepção simbólica do bem e do mal. Ele relata que o cristianismo divulgou durante séculos uma imagem muito negativa de Deus. Esse jeito rígido de cumprir rituais revela marcas nas crianças. Quando perguntamos o que é anjo e diabo, os dados mostraram que, para a criança surda, o anjo: “*abençoa*”: 10%; “*é bom*”: 30%; “*fica perto de Jesus*”: 20%; “*viu 5 anjos no céu*”: 10% e “*conhece anjo*”: 10%. Já o dado “diabo” foi relacionado com: “*arma para matar*”: 10%; “*faço oração, fico com medo*”: 30%; “*mau*”: 20%; “*assusta, muito ruim*”: 10% e “*não conheço*”: 10%. Incluímos a pergunta a respeito de fantasmas para verificar como as crianças surdas lidavam com o tema. Os dados apontam o seguinte: “*tenho medo*”: 60%; “*chorei na festa do Halloween*”: 20%.

Ficou bastante notória a importância da família e da escola em levar às crianças surdas o conhecimento do universo religioso. Ter contato com festas, filmes e conversar a respeito de temas religiosos amplia o conhecimento de mundo dessa criança. O conceito de fantasma, por exemplo, foi relacionado com a festa de Halloween da escola. O aluno 9M10aEFS se recordava das atitudes dos colegas durante a festa. Ele ia aos lugares dos colegas e, sorrindo, os imitava se referindo ao dia da festa na escola quando sentiram medo e choraram. Para esse aluno, a ideia de fantasma se resume a uma brincadeira, mas para a grande maioria há um medo aterrorizante nessa palavra.

Concluindo, vemos que a psicologia do desenvolvimento da fé de Fowler é uma orientação que pode colaborar com os adultos na busca da compreensão do sentimento religioso das crianças. Vergote citado por Geraldo Paiva (2001) questiona esse esquema e diz que Fowler usa o esquema racional que Piaget construiu a respeito do desenvolvimento da racionalidade para mostrar que a fé se desenvolve em relação a uma fé adulta. Vergote diz que essa tese é tranquilizadora

para educadores leigos e religiosos e para as igrejas, por isso é difundida e bem acolhida. Vergote citado por Geraldo Paiva (2001, p. 114) diz que:

> Voltar-se para a subjetividade pode encerrar a pessoa no individualismo e assim reduzir o religioso à experiência subjetiva de um sagrado impessoal. Mas, àquele que escuta a mensagem religiosa, a atenção à subjetividade pode igualmente fazer descobrir que, na profundeza íntima do eu, ele se reúne ao Deus Outro que vem até ele; o Deus mais íntimo nele que sua própria intimidade e superior ao que pela razão e pela afetividade ele atinge de mais alto (Santo Agostinho!). É nesse lugar subjetivo e tendido para o Outro que se situa o desejo.

Para além desse questionamento, vemos que as teorias de Amatuzzi e Vergote nos ajudam a perceber a criança voltando para sua intimidade, retirando dela sentido para o existir. Concluímos que essas teorias vão ao encontro das teorias de Roberlei Panasiewicz. Elas nos fizeram refletir sobre a abertura existencial que o ser humano tem para o mistério transcendente, percebendo como se dá a fé da criança surda. A seguir, tentaremos compreender os alcances e limites da linguagem religiosa da criança surda.

3.7 A linguagem religiosa da criança surda: alcances e limites

Crianças surdas usam língua de sinais para expressar sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos. Analisaremos alguns dos sentimentos religiosos da criança surda. De certa forma há um transcender em direção ao seu próprio pensamento quando a criança surda usa a LIBRAS para se comunicar. O bilinguismo[39], meio apropriado de comunicação da criança surda, possibilita que esta criança simbolize o que está ausente e essa simbolização é basilar para seu amadurecimento religioso. Algumas vezes, simbolizar se torna um desafio para a criança surda. Exemplo disso foi que, em nossa pesquisa, precisamos utilizar o sinal de *sagrado*, mas esse sinal acabou sendo mudado para “santo”[40] e a interpretação da maioria das crianças ficou ligada a Jesus e anjos.

---

[39] Goldfeld (2002) explica que o bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. Para o bilinguismo, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. Assim os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

[40] Intervenção da facilitadora: a facilitadora, pessoa surda que acompanhava os alunos tentou colaborar com a pesquisadora explicando a pergunta: “*o que é sagrado para você?*”. Ao fazê-lo, usou

Portanto, nossa hipótese de que as crianças surdas compreendem o sagrado pode ser interpretada de duas maneiras. Primeiro, podemos constatar que as crianças percebem o sagrado em sua vida. Exemplo disso foi quando 8M9aEFS . explicou que via a avó chorando quando lhe ensinava sobre Deus. Essa experiência marcante de ver a avó chorar quando fala de Deus é o que Panasiewicz explica como "saltar para fora". Uma experiência que se afasta do profano e dá sentido à realidade, banhando-a pelo sagrado.

A outra maneira de perceber se as crianças surdas compreendem o sagrado foi apresentar-lhes sinais relacionados ao sagrado. Exemplo disso foi o sinal "Deus". Os dados revelaram grande interesse das crianças pelo tema durante todo o trabalho de campo. Situaremos a criança 13F8aEFS e sua trajetória de respostas nos grupos focais. Nesse exemplo de religiosidade articulada entre abertura transcendental e território simbólico, o sagrado se revela. Essa abertura é tida por Panasiewicz como aquela que possibilita duas novas experiências: a experiência religiosa e a experiência do mistério transcendente (Deus). A aluna 13F8aEFS disse que aprende sobre Deus com a mãe. Pensa que Deus é aquele que a abençoa. Acredita que Deus é surdo. A primeira coisa que faz quando chega a Igreja é dizer: "Obrigada, Jesus!". Disse, quando lhe mostramos a figura "Cristo sorrindo", que Jesus estava feliz. Todo esse processo representativo que a aluna criou permanecerá com ela e será constantemente reelaborado.

Edênio Valle, professor de Psicologia da Religião do Programa de Ciências da Religião da PUC-SP, ao fazer a apresentação do livro de Ana-Maria Rizzuto, *O nascimento do Deus vivo: um estudo psicanalítico* (2006), diz que o processo representativo pelo qual alguém cria a imagem de Deus nunca tem fim. É uma representação "viva" que permanece e vai sendo constantemente reelaborada. Esse "nascimento de um Deus vivo" é analisado nos pacientes de Rizzuto como algo básico e necessário no processo analítico. Para Rizzuto, a proximidade ou distanciamento de Deus e do sagrado é expressão de toda a vida psíquica das pessoas (RIZZUTO, 2006, p. 9).

Os trabalhos psiquiátricos de Rizzuto revelaram a importância de Deus no mundo de desejos, temores, esperanças e fantasias dos pacientes. Seu estudo relaciona sentimentos das pessoas sobre Deus e quem nele crê durante as

---

o sinal de *santo*. A pergunta passou a ser: *o que é santo para você?* Os alunos desenharam: 30%:*"Morte e ressurreição de Jesus*"; 50%: "*anjos*"; 10%: "*casa"* e 20% "*outros*".

vicissitudes do ciclo vital (RIZZUTO, 2006, p. 17). Freud, citado por Rizzuto, diz que as atitudes emocionais dos indivíduos para com outras pessoas são estabelecidas numa idade surpreendentemente precoce. Para Freud, os primeiros seis anos de vida definem a natureza e a qualidade de vida das relações da criança com as outras pessoas. Todas as escolhas posteriores de amizade e amor seguem a base dos traços de memória deixados por esses primeiros protótipos (RIZZUTO, 2006, p. 20). Segundo Rizzuto (2006, p. 22):

> A fantasia da criança, certamente, adiciona cor, drama, *glamour* e horror aos momentos insignificantes assim como às tragédias reais da vida cotidiana. É dessa matriz de fatos e fantasias, desejos, esperanças e medos, nos intercâmbios com esses incríveis seres chamados pais, que se forma a imagem de Deus.

A relação dos pais com as crianças surdas é fundamental para a construção da representação de Deus pela criança. Essa matriz formadora da imagem de Deus não é criação da criança apenas. Segundo Rizzuto (2006, p. 23):

> Deus é encontrado na família. Na maior parte do tempo, ele é oferecido pelos pais à criança; ele é encontrado na conversa do dia a dia, na arte, na arquitetura, e em eventos sociais. Apresentam-no como sendo invisível, mas, apesar disso, real. Por fim, a maioria das crianças é apresentada oficialmente à “casa de Deus”, um lugar em que Deus supostamente “mora” de uma forma ou outra. Esta casa é governada por regras muito diferentes de quaisquer outras; a criança é apresentada ao ritual, ao comportamento oficial que se espera dela ali e a outros eventos em que o encontro com Deus é socialmente organizado e previamente arranjado.

O encontro com Deus no lugar sagrado da criança surda é muito importante. Nossa pesquisa revelou que 50% dos desenhos produzidos pelas crianças contêm um lugar sagrado[41]. Esse dado aparece nos desenhos das crianças em que fizeram grandes construções com torres triangulares e, nelas, a cruz. Esse lugar é visto por Rizzuto (2006, p. 23-24) como lugar do segundo nascimento de Deus:

> A criança traz seu próprio Deus, aquele que ela própria montou, para esse encontro oficial. Agora o Deus da religião e o Deus do herói-criança encaram um ao outro. Reconfiguração, reconsideração e ruminação infinita, fantasias e manobras defensivas ajudarão a criança nessa sua difícil tarefa. Esse segundo nascimento de Deus pode decidir o futuro religioso consciente da criança. Esse é o momento decisivo para aqueles que se interessam pela catequese. Se quiserem compreender o progresso de uma criança individual, devem ter algum conhecimento do Deus privado que a

[41] Mais especificamente a Igreja Cristã, na qual podemos ver sempre a cruz em destaque.

> criança traz consigo. Nenhuma criança chega à “casa de Deus” sem seu Deus de estimação debaixo do braço.

Esse segundo nascimento de Deus pode definir o futuro religioso consciente da criança. A pessoa religiosa não experimenta Deus como um símbolo ou um signo, mas como um ser vivo cujas comunicações o crente interpreta. No caso da criança surda, a representação de Deus é confirmada pelas crenças e ações dos pais e, também, da cultura surda à qual ela pertence. Rizzuto (2006, p. 77) explica como se dá esse consenso:

> Para a criança pequena, é uma experiência muito impressionante ver seu pai e sua mãe se ajoelhando, mostrando respeito, levantando e se dirigindo a esse ser invisível com reverente devoção. Assim, a realidade dos pais e suas ações conferem um poderoso senso de realidade a esse ser invisível. O consenso da comunidade cultural de adultos dá à criança o senso de que a ordem natural das coisas inclui a existência desse ser a quem todos os adultos vêm com solenidade semanal ou, pelo menos, na época de eventos importantes – casamentos, nascimentos, falecimentos –, a fim de se submeter a seus desejos.

A criança surda que vê sua avó chorando ao falar sobre Deus, que vai à Igreja com a mãe, que vê o batismo de um parente, tem diante de si uma convicta certeza do quanto o ser sagrado é poderoso. Segundo Rizzuto (2006, p. 239):

> Após o nascimento da criança, a maior parte dos pais, inclusive muitos que não praticam religião alguma, realiza um ritual religioso para oferecer a criança a Deus, consagrando-a (circuncisão, batismo) como um membro de seu povo. Segue-se então, que a maioria das crianças já está, antes que possa estar, de uma forma ou outra, psiquicamente consciente de si mesma, definida como dada ou não dada por Deus (o começo de sua história pessoal) e marcada física ou espiritualmente pelo sinal de Deus. Na maioria dos casos, o sinal inclui a nomeação da criança, uma questão de fundamental importância no desenvolvimento das representações do *self* e da identidade. É nesse cenário pré-estabelecido de significados e mitos privados que o bebê inicia seu longo despertar para si mesmo, para os outros e para o mundo.

O batismo foi um dos dados levantados pela criança (1F8aEFS). Seria interessante aprofundar esse assunto para perceber o que significa para as crianças surdas serem batizadas. Além desse dado, outras experiências de representação do sagrado que a pesquisa com as crianças surdas revelou foram a oração e a ressurreição. Essas simbolizações estão ligadas aos sentimentos da criança surda. O modo como a mãe ou os responsáveis oferecem aprendizagem religiosa para a criança surda a marcará para sempre. Fazer uma oração de agradecimento olhando

para a criança ou falar de assuntos misteriosos como a morte significa mais que um ensinamento religioso. Trata-se de ensinar a criança a simbolizar. Rizzuto (2006, p. 242) diz que:

> Ninguém realmente sabe quando começa a capacidade da criança de representar ou lembrar. Mas é possível pressupor com segurança que as experiências da criança, se ela quiser tornar-se um ser humano normal, precisam ser classificadas, organizadas sob algum processo biológico ou psíquico que lhe permita, mais cedo ou mais tarde, representar para si mesmo, por mais obscuramente que seja, o que está sentindo. [...] as primeiras manifestações são o contato visual, o sorriso e a fascinação da criança com a configuração do rosto humano. O contato visual no contexto da alimentação é a primeira indicação da exclusiva capacidade humana de simbolizar. Na misteriosa e indescritível experiência do contato visual dois seres humanos respondem um ao outro transcendendo os limites da satisfação de uma necessidade.

A mãe necessita, no momento do encontro com sua criança, realizar uma tarefa marcante: “espera-se que o olho materno nos veja como altamente admiráveis ou atraentes” (RIZZUTO, 2006, p. 242). Esse fenômeno da necessidade por reflexão de si mesmo pelo outro em que a criança se vê atraente, maravilhosa e poderosa refletida no olho materno, é descrito por Winnicott e Kohut como uma experiência central no processo de se tornar humano. Essa é a primeira experiência direta que a criança tem – muito cedo na vida – que é usada na formação da representação de Deus: “A mãe está aí para dar à criança uma representação de si mesma, para dizer a ela com que se parece chamá-la pelo nome e lhe dizer os nomes das partes de seu rosto e então de seu corpo” (RIZZUTO, 2006, p. 242). Winnicott citado por Rizzuto (2006, p. 242) diz que:

> Os olhos da mãe e o rosto inteiro da mãe são o primeiro espelho da criança. Mais tarde a experiência será usada diretamente na primeira representação de Deus, cuja função de espelho, interessantemente, evoca o relato bíblico da criação do ser humano: “Criou Deus, pois, o ser humano à sua imagem, à imagem de Deus o criou” (Gn 1, 27).

Diante dessa explicação, ficamos totalmente seguros para afirmar que a criança surda, ao dizer que Deus é “surdo” ou “ouvinte”, espelha-se em sua mãe[42], ou seja, alguém suficientemente bom para ela. Do olhar da mãe nasce a certeza da confiança. Nasce a fé da criança em alguém que a protege. Ou nasce o medo, a

[42] Queremos frisar que a palavra *mãe* para nossa pesquisa tem a conotação daquele que exerce a *função de mãe*, ou seja, a função de quem acolhe, ama e cuida, que pode ser alguém responsável, independentemente de ser a mulher que gerou aquela criança.

desconfiança, a indiferença. Tudo depende de um olhar que aceita a diferença linguística daquele ser e decide amá-lo como ele é. Alteridade das alteridades.

A maioria das crianças, tão logo suas capacidades representacionais o permitam, fantasia abertamente a respeito de objetos criados em suas mentes. Essas crianças povoam seu espaço mental com criaturas fascinantes – entre elas Deus. O processo abrange os 2 anos e meio e não cessa até a adolescência. Mas é até os 5 anos que o amigo imaginário desempenha um papel especial. Junto a eles, chega Deus, que adquire um *status* especial e superior por causa de múltiplos fenômenos socioculturais, religiosos, ritualistas e familiares. Rizzuto (2006, p. 253) diz que:

> Socioculturalmente, a criança ouve as pessoas falarem respeitosamente sobre Deus. Há pessoas especiais – ministros, sacerdotes, rabinos – que o representam oficialmente. Empregam uma linguagem solene, com entonações graves e invocam Deus. A criança vê prédios especiais, obras de arte, celebrações – tudo relacionado com a "grande pessoa" chamada Deus. Na maioria das famílias, os pais submetem-se a Deus e o adoram ou, pelo contrário, indicam que são diferentes de outros pais, porque não creem em Deus.

Para as crianças, o contato com a linguagem religiosa é frequentemente feito quando se diz à criança que Deus a punirá, abençoará ou amará. E o adulto fala isso sério, querendo dizer exatamente isso. A criança não pode deixar de notar que o adulto acredita no que diz. Mediante esses gestos e essas alusões dos adultos, Deus recebe, mesmo que não possa ser visto, uma existência na realidade que contrasta claramente de todas as outras criações de fantasia da criança. Deus, todavia, não está aí para ser visto ou examinado. Tudo que a criança sente é que ele é poderoso, respeitável, governa tudo e está em toda parte. Para Rizzuto (2006, p. 254), a criança conhece somente duas pessoas que apresentam todas essas características: o pai e a mãe.

As crianças surdas de sete a dez anos estão desenvolvendo uma relação sentimental com Deus. Para Rizzuto (2006, p. 260), "a criança que sente que Deus sempre está presente, sabedor de tudo, não está verdadeiramente sozinha na privacidade de seus pensamentos". Foi o que revelou o Grupo Focal com as respostas das crianças a respeito de Deus. As crianças usaram sinais[43] como

[43] Vale lembrar que existem bons dicionários com explicação de sinais em LIBRAS. Entre eles, citamos: Brandão (2011) e Capovilla (2001).

ressuscitou, *Jesus* e *abençoar* para se referirem a Deus. Sua bagagem religiosa revelou que Deus não as deixa só. Esse processo representativo que a criança cria sobre Deus permanecerá e será constantemente reelaborado. Diante disso, tornam-se necessários cuidados com as experiências religiosas e as experiências de Deus das crianças. Com essas experiências, sua corporeidade e os sinais em LIBRAS, a criança surda poderá dar sentido para sua vida e demonstrar qual sua visão de mundo, tópicos que serão apresentados a seguir.

3.8 Sentimentos religiosos da criança surda

Em nossa pesquisa levantamos a hipótese de que não existe relação entre causa e efeito – se faço o bem recebo o bem, se faço o mal, recebo o mal – para uma criança surda. Para verificar a veracidade dessa hipótese, utilizamos um recurso revelador dos sentimentos religiosos nos grupos focais: a dramatização. Solicitamos que os participantes representassem o que acontece com um homem bom que morreu e com um homem mau que morreu. Ao representarem o homem bom que morreu, os alunos encenaram que: "*foi para a Igreja*" (12F9aEFS), "*ficou com Jesus*" (10F8aEFS), "*vai para o céu*" (13F8aEFS), "*ressuscitou*" (8M9aEFS), "*vai para o cemitério*" (9M10aEFS). Já, o homem mau que morreu: "*fica no hospital*" (12F9aEFS), "*mora com o diabo*" (13F8aEFS), "*enterrou, fedeu e jogou fora*" (9M10aEFS). Alguns sinais que as crianças usaram para responder a questão fizeram todos sorrir, por exemplo: *diabo*, *fogo*, *homem mal dormindo* e *capeta que tem rabo*.[44] Diante da dramatização feita pelas crianças surdas, a pesquisadora tomou atitude ingênua e deixou que as crianças se manifestassem. Nessa hora comprovamos que existe relação entre causa e efeito para as crianças surdas. Prova disso foi o grande alvoroço que fizeram quando encenaram o homem bom e o homem mau que morreram. Nas anotações da pesquisadora (MEMÓRIAS..., 2015), o fato foi narrado da seguinte maneira:

[44] O comportamento, as expressões e o que demonstraram comprovam o que dizem Bauer e Gaskell (2014, p. 81) em seus estudos. Eles afirmam que grupos culturais e grupos sociais particulares têm vantagem quando se tomem pessoas que partilham um meio social comum. Aqui, a pesquisadora provavelmente será um estranho e poderá fazer uso disto para tirar proveito. A pesquisadora pode tomar a posição de um observador ingênuo e pedir instruções ou pedir que lhe ensinem alguns pontos específicos.

> Duas crianças se ofereceram para ir à frente e dramatizar. Uma delas (9M10aEFS) representou um homem bom que morreu. A outra (11M10aEFS) representou um homem mau que morreu. Demos boas gargalhadas com a encenação. Os alunos se divertiram ao mesmo tempo em que demonstraram seu sentimento representando uma estreita relação causa e efeito: quem é bom, ao morrer “fica com Jesus” e quem é mau, ao morrer “fica com o diabo”.

Portanto, as crianças surdas esperam justiça na religião. Quem fez o bem recebe o bem, quem fez o mal recebe o mal. Vejam a importância da tarefa dos adultos nesse movimento de refletir com as crianças as questões vividas numa perspectiva positiva. Ou seja, Deus deve ser visto como protetor e justo, que ensina a fazer o bem, e não como um ser vingativo que castiga. Ao abordar o tema “castigo”, Piaget viu que a concepção de Deus pelas crianças é representada como aquele que vigia as ações e castiga de forma imanente e automática: animismo punitivo. Junto a essa imagem, aparece também uma vivência de Deus como protetor que cuida de todos dando segurança e confiança: animismo protetor (ÁVILA, 2007, p. 150). Conforme anteriormente explicou Panasiewicz, a tomada de consciência do fenômeno vivido faz mergulhar na profundidade do objeto, compreendendo-o.

Aragó, citado por ÁVILA (2007, p. 150) diz que um ambiente negativo no qual se fala de Deus como causador do mal ou o silêncio sobre Deus atrasam o encontro da criança com Deus; mas um ambiente religioso de indiferença, deixando vaga a ideia de Deus, sem sentido para a vida, é mais difícil de ser superado que um ambiente negativo. As respostas de 11M10aEFS, no Quadro 2, quanto ao seu ambiente religioso podem exemplificar esse sentimento de indiferença:

Quadro 2 - Expressões religiosas da criança surda – 11M10aEFS

Quem é Deus: Não respondeu.
O que Deus faz: - Anjos.
Quem te ensina sobre Deus: Não respondeu.
Deus é surdo ou ouvinte: - Surdo.
Que é o céu: Não respondeu.
A primeira coisa que você faz ao chegar à Igreja: - Não gosto de Igreja.
O que é religião: - Não sei, nem quero saber.
O que é paz: - Não sei.
O que mais deseja na vida: - Férias.
O que o faz feliz: - Nadar.
O que o faz triste: Não respondeu.
Você se sente amado? Por quem? – Só pelo papai.
Qual é o pior problema de sua vida? – Professora ruim.
O que lhe dá medo: - Nada.

Fonte: Grupos Focais da pesquisa

Nas respostas de 11M10aEFS pode-se perceber um ambiente religioso de indiferença. Suas respostas demonstram distanciamento de uma comunidade religiosa e a ausência de um ambiente de perspectivas positivas. Refletimos a respeito da relação de 11M10aEFS com as pessoas mais próximas: pai, mãe e professora. Essas pessoas marcantes têm papel definidor para ajudá-lo a descobrir um sentido para sua vida. É certo que vivendo situações de alteridade na família e na escola, 11M10aEFS poderá se situar como criança de direitos e deveres.

Portanto, podemos concluir que não se deve falar de Deus como causador do mal, muito menos silenciar sobre Deus. Em se tratando de crianças, o melhor a fazer é proporcionar um ambiente de perspectivas positivas. Foi exatamente esta a intenção da pesquisadora ao perguntar para as crianças surdas o que é paz. Os dados revelam que 30% das crianças surdas relacionam paz à "*calma*": (10F8aEFS), (13F8aEFS), (8M9aEFS); 30% "*não sabem ou não querem responder*": (6M8aEFS), (11M10aEFS), (9M10aEFS); e 20% relacionam paz com a "*mamãe e vovó":* (12F9aEFS) *e "vovó e casa":* (2F9aEFS).

Essa articulação afetiva da imagem de Deus e das figuras dos adultos se deve a uma função protetora. Quando há carência afetiva importante, a criança

busca, na figura divina e na religião em geral, uma compensação. Vianello citado por Ávila (2007) estudou crianças abrigadas e crianças em ambiente regular e sua relação com Deus. Ele descobriu que as crianças abrigadas tinham uma imagem de Deus menos positiva que as crianças do grupo de controle, concebendo-o como menos ativo e poderoso. Entretanto, isso não significa um encontro pessoal com Deus. Ávila (2007, p. 153) diz que:

> A partir do estudo de Vianello confirma-se a hipótese de que a instrução religiosa sistemática na escola influi sobre o aspecto cognitivo da imagem de Deus, mas não há evidência de que exerça influência sobre seu aspecto afetivo [...]. A catequese familiar e da comunidade, diferentemente do ensino religioso escolar, não influi na aquisição dos atributos divinos, mas permite o processo de interiorização dos conceitos e das vivências, fonte de autênticas atitudes religiosas. Nesse despertar, influem em ordem decrescente a educação familiar, a reflexão pessoal e a escola.

Para cuidar do ensino religioso da criança surda na família e, de modo especial na escola, é importante despertar a sociedade para a percepção de que, em relação à criança surda, todas as nossas ações são pedagógicas. Frases como: "*Deus castiga*" ou "*quem é mal recebe o mal*" são expressões que não levam a criança a lugar algum. O importante, ao lidarmos com crianças, é levá-las a pensar nas atitudes e suas consequências: se a criança bater no colega, como o colega irá se sentir? E o que acontecerá com a criança que bateu? Essas reflexões levam a criança a perceber o outro. Quando o adulto mostrar para a criança que Deus está no rosto do outro, talvez ela perceba o quanto o outro é sagrado. A criança surda poderá construir, em função de perspectivas positivas e nas suas experiências, o sentido da vida.

3.9 Sentido da vida para a criança surda

A ideia que a criança surda tem sobre o mundo é ponto importante de nosso trabalho. Num dos grupos focais de nossa pesquisa, havia uma criança surda que quase não se comunicava: 6M8aEFS. Seu olhar distante e vazio chamou nossa atenção. Não respondendo a quase nada, 6M8aEFS se expressou de forma mais efetiva apenas duas vezes, sendo a primeira quando perguntamos "*o que faz você ficar triste?*" e depois, quando recebeu a massinha de modelar para construir "*o que é mais importante em sua vida*". O aluno 6M8aEFS disse que fica triste quando "vejo

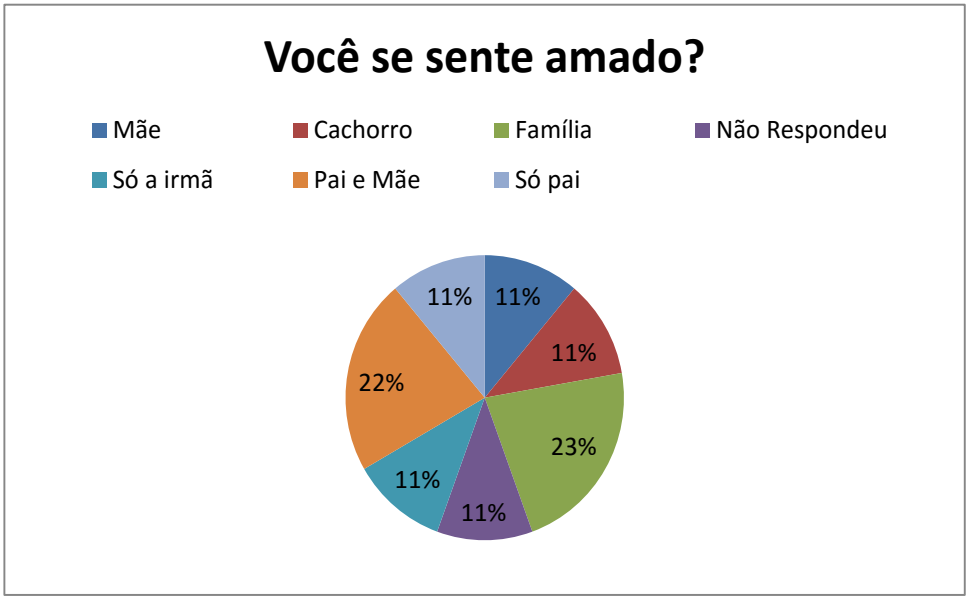
o bebê chorando". Ele se referia ao irmão recém-nascido, que, conforme narrou sua professora, é a pessoa com a qual mais se preocupa. Com a massinha de modelar, construiu uma casa com passarinhos. Ficamos pensando o que é significativo para ele. Qual centro de valor e poder o sustenta. Guiados pela reflexão de Panasiewicz (2013, p. 597) em que "o ser humano se debate em angústia existencial quando não consegue alinhar logicamente sua vida", percebemos angústia naquele olhar. Chegamos a nos preocupar com a postura distante daquele aluno. Os dados demonstraram que, durante os dois últimos grupos focais[45], o aluno 6M8aEFS se negou a responder ou disse "*não sei*" para 80% das questões. A ponto de os colegas pegarem em sua mão e fazerem sinais para tentar obter dele alguma resposta. Mas não adiantou. Nos livros de memórias das observadoras (MEMÓRIAS..., 2015), constam os seguintes comentários a respeito da postura dessa criança:

> Tímido, não gosta de se expor. Muito disperso, se manifestou pouco. No terceiro Grupo Focal está mais alegre, tentando interagir com colegas, mas nunca compreende as perguntas. Brigou por causa da massinha. Modelou casa e pássaros.

Para compreender melhor essa criança, buscamos no livro *Estágios da fé*, de James W. Fowler (1992), respostas para as perguntas de fé a respeito da estrutura de valores, padrões de amor e ação, forma de medo e temor, direções de esperança e amizade. Vimos que o padrão de nossa fé tem a ver com o amor e a confiança: "As pessoas, causas e instituições que realmente amamos e em que confiamos, as imagens do bem e do mal, de possibilidade e probabilidade com as quais estamos comprometidos – tudo isso forma o padrão de nossa fé" (FOWLER, 1992, p. 15). Vejamos o que nos mostra o Gráfico 3 na questão: "Você se sente amado?"

[45] Citamos apenas esses grupos focais devido ao fato de que o aluno faltou ao primeiro dia de nossa pesquisa.

Gráfico 3 – Você se sente amado?



FONTE: Grupos focais com as crianças surdas - 16/03/2015

A fé antropológica, ou seja, a força que dá significado para a vida influencia o modo como essa criança penetra no campo de força da vida revelando descrença. Panasiewicz (2013, p. 600) nos auxilia a compreender esse dado. Ele explica que quando se perde a fé há uma descrença na vida. Não podemos afirmar que seja esse o caso de 6M8aEFS, porque, quando lhe pedimos para modelar "*o que mais gosta*", ele fez "*casa e passarinho*". Ou seja, de um lado ele ainda não se expressa no grupo em que está inserido, mas de outro mostra o quanto gosta de sua casa. Expressou esse amor ao dizer que se sente amado pela irmã. Concluímos que a descrença de 6M8aEFS pode ter a ver com a confiança básica fragilizada na comunidade a qual pertence. Portanto, há urgência em se trabalhar a fé antropológica dessa criança: que ela conheça a si mesma, o outro que compõe a comunidade surda da qual ela participa e consiga se expressar dizendo o que pensa. Assim, possivelmente consiga expressar o sentido para sua vida. Nas respostas e no olhar entristecido de 6M8aEFS vimos um vazio de sentido. É preciso preencher esse vazio com significados numa convivência humana e fraterna. Nas respostas que as crianças deram a respeito de sentir-se amadas "*apenas pela irmã*" ou "*apenas pelo pai*" ou até mesmo "*pelo seu cachorro*", percebemos o quanto a alteridade ainda precisa perpassar nossas relações com a criança surda.

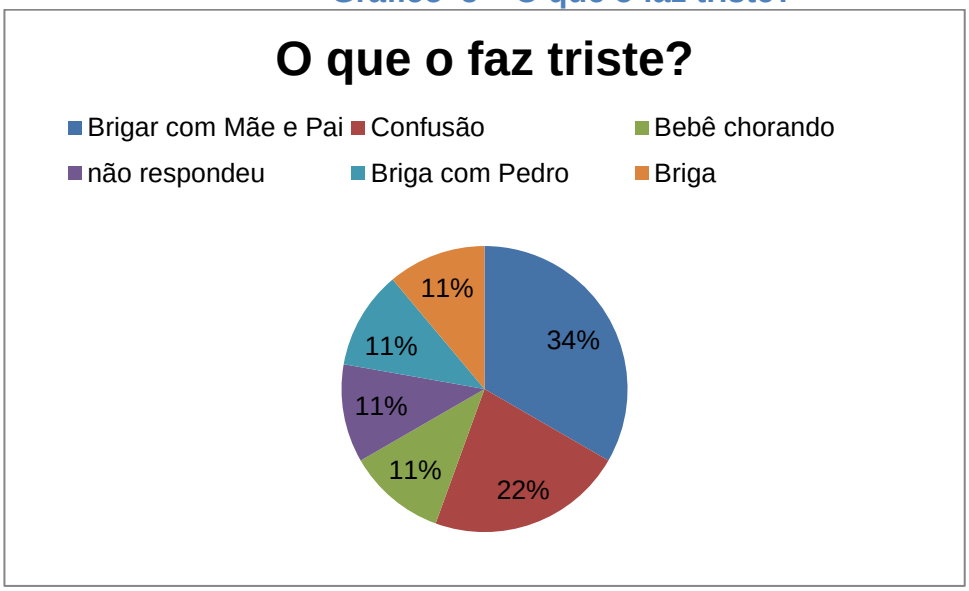
Perguntar em que consiste a vida é uma glória e um fardo para os humanos. Isto porque lutamos sob a autoconsciência de moldar a vida através de

compromissos que assumem ou buscam imagens de sentido. Em relação às crianças surdas, os dados a respeito do que mais gostam revelaram: "*meu papai, sol, cruz para rezar"* (12F9aEFS); "*Jesus*" (13F8aEFS); "*Papai Noel e presente*" (8M9aEFS); "*comida, arroz*" (11M10aEFS); "*rua e casa*" (9M10aEFS); "*bolo e tartaruga*" (2F9aEFS); "casa e passarinho" (6M8aEFS). A criança 10F8aEFS não brincou de massinha porque estava com febre e foi para casa. Observamos o emaranhado de referência e sentidos incluídos nessas respostas. As crianças surdas interpretam o dia a dia em horizonte simbólico e transcendental de sentido. O dia a dia torna-se sagrado porque "ter comida, casa e Jesus" é tomar consciência de algo extraordinário para elas. As pessoas precisam dar sentido à vida. Precisam de propósito e prioridades. Vimos, nas expressões religiosas das crianças surdas, sentido de vida. Também vimos glórias e fardos porque elas têm alegrias e preocupações diante da vida. Nos Grupos Focais podemos perceber o que faz as crianças surdas se sentirem felizes e tristes. Vejamos os gráficos 4 e 5 e as respostas das crianças surdas:

Gráfico 4 – O que o faz feliz

FONTE: Grupos focais com as crianças surdas - 16/03/2015

Gráfico 5 – O que o faz triste?



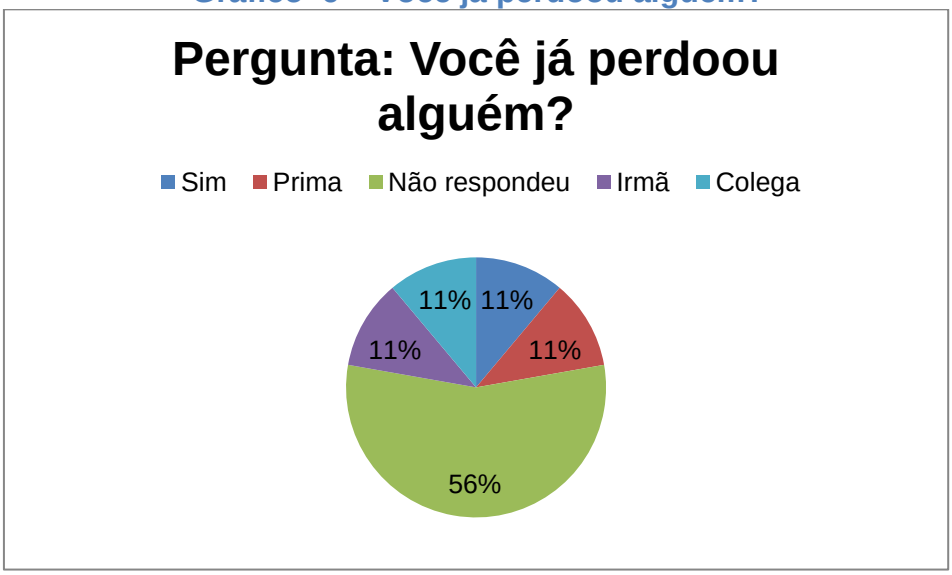
FONTE: Grupos focais com as crianças surdas - 16/03/2015

Neste trabalho não analisaremos psicologicamente as respostas das crianças, mas podemos tirar conclusões importantes de suas expressões. Percebemos que o simbolismo da criança surda forma imagens que remetem à sua identidade. Fatores que as tornam felizes ou tristes revelam as imagens de mundo que criam. Assim como a língua da criança surda é adquirida na vida, na convivência dia a dia, a imagem do mundo e também de um ambiente último vão se formando no contato com seus pares e com adultos surdos e ouvintes. Tudo o que essa criança vive a ajuda a organizar seu centro transcendente de valor e poder. Os desentendimentos na família ou na escola, os momentos de alegria com a mãe e com os amigos vão modelando seu ambiente de valores. Toda a sociedade faz parte dessa construção. Amor ou preconceito fundam sua identidade. Nossa intenção, na pesquisa, além de tentar perceber as expressões religiosas da criança surda, foi perceber a visão de mundo dessa criança.

Muitas vezes as crianças surdas copiam os sinais feitos pelas outras crianças num jogo de imitação que esconde seus sentimentos. Várias vezes, durante os grupos focais, foi preciso pedir-lhes para não imitarem os colegas. Nesses momentos, parecia que sua identidade não lhes pertencia e que sabiam muito mais do que queriam expressar. A imagem de seus sentimentos não nos foi totalmente revelada. Um fato que nos chamou atenção foi a pergunta sobre o perdão, em que

56% das crianças não responderam. Vejamos, no Gráfico 6, as respostas das crianças surdas a respeito do perdão:

Gráfico 6 – Você já perdoou alguém?



FONTE: Grupos focais com as crianças surdas - 16/03/2015

Refletimos sobre a possibilidade de que ainda não reconhecem o sinal de perdoar ou que, talvez, a situação de perdoar não lhes chamasse atenção. Outro ponto importante em nossa pesquisa é a experiência de Deus. Panasiewicz diz que a experiência de Deus é experiência de sentido radical e amor pleno. Nossos dados explicitam esse conceito quando a criança surda nos diz quem é Deus: "*o criador da família, da mãe, do pai, do avô*"; "*Deus surdo*". Quem compreende sua profundeza íntima se reúne ao Deus Outro. Segundo Vergote citado por Paiva (2001, p. 114):

> Àquele que escuta a mensagem religiosa, a atenção à subjetividade pode igualmente fazer descobrir que, na profundeza íntima do eu, ele se reúne ao Deus Outro que vem até ele; o Deus mais íntimo nele que sua própria intimidade e superior ao que pela razão e pela afetividade ele atinge de mais alto.

Esse Deus íntimo da criança surda ainda não nos foi totalmente revelado. Desejamos conhecê-lo. Já descobrimos que, para algumas crianças surdas, Deus também é surdo! Mas apenas quando conseguirmos identificar o desenvolvimento religioso da criança surda de uma forma integral, paulatina e partindo da cultura surda e não da cultura ouvinte, é que o reconheceremos de fato. Essa criança surda,

que às vezes silencia seus sentimentos religiosos, é a mesma que torna visível a opressão e a desigualdade de seu olhar entristecido. Muitas vezes a sociedade ouvinte não a ama suficientemente. Assim, ela busca refúgio em seu universo ainda tão pouco conhecido pelas pessoas. Em pequenos gestos expressos pela criança surda há um convite à alteridade. Exemplo disso é a disposição interior com a qual acolhe o mistério transcendente que perpassa sua vida. Às vezes essas expressões se referem ao ambiente último, o que desejam para a vida, por exemplo. Às vezes são expressões de quem deseja o outro, de quem quer ser amado.

A influência da religião na vida de cada pessoa é diferente. No caso da comunidade surda, podemos dizer que não há como uniformizar resultados. Para falar de religiosidade em nossa pesquisa, usamos uma linguagem fenomenológica. Valle explica que religiosidade se refere à experiência individualizada do transcendente e deve ser distinguida da religião, que é sua matriz instituída. Segundo Valle (AMATUZZI, 2005, p. 94):

> A religiosidade põe em jogo todos os níveis da consciência humana, em especial uma intenção específica de referência a uma realidade maior, invisível e numinosa, da qual depende a opção fundante do ser e do viver. Na religiosidade há dois elementos. Um é substantivo e se refere ao que é último, ao que supera, ao que faz o ser humano tocar o limite, donde uma percepção absolutamente original do “sagrado”. [...] Mas há um segundo elemento que tem a ver com a função do religioso no conjunto da autopercepção do homem enquanto ser-no-mundo. O homem se torna religioso só quando se encontra com o outro e, por essa via, com o Outro.

É nesse sentido que Panasiewicz (2013, p. 602) articula fé e religião. Ele diz que a teologia cristã clássica tinha duas expressões para designar essa articulação: *fides qua*, que explicita “o ato da pessoa que crê”, e a expressão *fides quae*, que designa “o conteúdo da fé da pessoa”. Podemos concluir que, no universo religioso da criança surda, fé e religião estão articuladas. A respeito da fé já falamos exaustivamente. Sobre religião concluímos, com Panasiewicz, que a caricatura de um Deus punitivo afasta as crianças de uma experiência profunda de amor pleno. É preciso mostrar à criança surda a força da religião como promoção da vida comunitária, reconhecimento de direitos e deveres e articulação dos princípios geradores da vida: sujeito, cosmo e transcendência. Os líderes religiosos têm a importante missão de ensinar às crianças surdas que Deus está no rosto do outro. Também têm a missão de escutar o que a criança surda tem a dizer sobre Deus. Enquanto ser-no-mundo, a criança surda realiza muitos encontros para tornar-se ela

mesma. Já descrevemos alguns deles: encontro com sua corporeidade, com o outro em quem confia, com o Outro em sua religiosidade. Concluiremos este capítulo refletindo a respeito da importância das chamadas “sementes da confiança” que formam a visão de mundo das crianças surdas.

3.10 A visão de mundo da criança surda

A criança surda, em sua visão de mundo, pertence a uma comunidade baseada na diferença cultural e linguística. É partindo dela que essa criança fará sua leitura de juízo sobre os outros. Na cultura a pessoa se torna religioso quando se encontra com o outro, o diferente e assim com o Outro. A criança surda busca esse encontro. Observamos isso durante todo o tempo em que realizamos grupos focais com as crianças surdas. Compreender o sentido da vida para a criança surda foi exatamente “escutar” o que essa criança nos disse com suas expressões e sentimentos religiosos. Chegamos a três conclusões a respeito da visão de mundo da criança surda. A primeira revela que as teorias abordadas neste trabalho ajudam a perceber o diálogo com as crianças como essencial para a vida adulta. Assim, o estímulo bem orientado e com sentido para a aprendizagem poderá se transformar, na vida adulta, em uma profunda e complexa relação do mundo físico e seus significados. Reconhecer a criança surda como sujeito foi base de nossa escolha. Uma personalidade segura e cooperativa socialmente, solidária com o outro e pronta para a prática da troca de opiniões e vivências se faz com consciência do ser social e da cidadania. Visão de mundo que pode levar a criança surda a **experimentar o sagrado como acolhimento e amor**. Alteridade plena. A peregrinação na fé para essa visão de mundo como acolhimento e amor começa ainda na fase de bebê. A mãe ou a pessoa que cuida do bebê surdo o abençoa com seu olhar, ajudando na formação da confiança. Fowler (1992, p. 106) diz que:

> É assim que a confiança toma forma – confiança nas pessoas que cuidam de nós e no ambiente que proporcionam; confiança na própria pessoa, em seu valor e no senso de estar em casa; confiança no mundo maior de sentido que cerca incipientemente a criança e as pessoas que cuidam dela, mediado pelos seus corpos e vozes [...].

E continua ainda nessa página:

> Particularmente, elas [as pré-imagens de Deus] se compõem de nossas primeiras experiências de mutualidade, nas quais formamos a consciência rudimentar de nós mesmos como seres separados e dependentes de outros imensamente poderosos, que estavam presentes em nossa primeira tomada de consciência e que "nos conheciam" – com olhares reconhecedores e sorrisos reconfirmadores – quando de nosso primeiro autoconhecimento. Chamo-as de pré-imagens porque em grande parte formam-se antes da linguagem, antes dos conceitos e numa época que coincide com o surgimento da consciência.

Fowler (1992, p. 106) explica sobre a força da fé e as sementes de confiança de onde parte a visão de mundo da criança:

> No estágio denominado fé indiferenciada, as sementes da confiança, coragem, esperança e amor fundem-se de uma forma indiferenciada e contendem com ameaças de abandono sentidas pelo bebê, inconsistências e privações no ambiente da criança. Embora seja realmente um pré-estágio e em grande parte inacessível à pesquisa empírica do tipo por nós realizado, a qualidade de mutualidade e a força da confiança, autonomia, esperança e coragem (ou seus opostos) desenvolvidas nessa fase estão subjacentes a (ou ameaçam solapar) tudo o que virá mais tarde no desenvolvimento da fé. A força da fé que surge nesse estágio é o fundo de confiança básica e a experiência relacional de mutualidade com a(s) pessoa(s) que dispensa(m) os cuidados e o amor primários. O perigo ou deficiência nesse estágio é uma falha de mutualidade em qualquer das suas direções. Ou pode surgir um narcisismo excessivo, no qual a experiência de ser "central" continua a dominar e distorcer a mutualidade ou experiências de negligência ou inconsistências podem encerrar o bebê em padrões de isolamento e mutualidade falha. A transição ao estágio 1 começa com a convergência do pensamento e da linguagem, abrindo o caminho para o uso de símbolos na fala e nos jogos rituais.

Intencionalmente ou não, os adultos acabam explorando a vida de imaginação da criança:

> Para cada criança cujos outros significativos compartilham estórias, imagens e símbolos religiosos de forma que abrem para a vida e sustentam amor, fé e coragem, deve haver pelo menos uma outra para a qual a introdução à religião, conquanto igualmente poderosa, fez surgir medo, rigidez e brutalização das almas – a da própria criança e as de outros (FOWLER, 1992, p. 115).

A segunda conclusão a respeito da visão de mundo da criança surda é que pais e professores de crianças nessa idade devem criar uma atmosfera em que a criança possa se expressar livremente. Isso inclui, modo verbal ou não, as imagens que estiver formando**.** Com Fowler (1992, p. 116), vimos que, "onde se encoraja e permite esta expressão, a criança é levada a sério e os adultos podem fornecer auxílio apropriado para lidar com as imagens deformadoras, distorcidas ou

destrutivas que a criança tiver formado”. Nossos dados revelaram uma consonância com a visão de Panasiewicz abordada no capítulo anterior de que **a experiência do sagrado para a criança surda produz abertura consigo mesmo, com o outro e com Deus.** A abertura das crianças surdas para discutir temas como *religião, sentido da vida e morte* demonstrou que reconhecem seus sentimentos religiosos. A paciência de ficar durante quase 2 horas em cada Grupo Focal revelou que compreendem a importância dos temas. Seus semblantes se iluminavam quando respondiam sobre Deus. Não queriam sair da sala de Grupos Focais mesmo quando as professoras diziam que estava na hora de ir embora. Nos dias em que desenharam “o que é sagrado” e “o que mais gostam” ficaram um longo tempo tranquilas ali. Havia desejo de expressar o assunto misterioso que é o Sagrado. Naqueles momentos em que estávamos com as crianças parecia que o tempo parava. Havia abertura para responder, expressões de seriedade para com os temas e postura receptiva das crianças. A leitura do sagrado pela criança surda foi revelada em dados preciosos como o dado “Deus é surdo”, em seus desenhos e em suas respostas.

Refletir a respeito dessa experiência no universo da criança surda continuará sendo um desafio. Primeiro porque a criança surda ainda está aprendendo os sinais em LIBRAS, com os quais se expressa. Segundo, porque ainda não há estudos suficientes a respeito da construção dos símbolos religiosos pela criança surda. Simbolizar é ir além das aparências, evocando o ausente. O mundo da religião é o mundo do símbolo. Percebemos esse mundo no universo da criança surda na revelação de sua realidade. Há tanto mistério nos sinais de sentimentos religiosos da criança surda que será necessário um longo caminho de pesquisas para descobri-los. Nossa pesquisa é apenas o início desse caminhar.

Por fim, observamos as metáforas, símbolos, conceitos e vários tipos de representações que servem para a criança surda expressar a sua imagem de sentido da vida. Essas imagens não são estáticas. Há épocas em que as imagens de sentido da vida, centralizadas em nossa confiança e lealdade partilhada a um centro transcendente de valor e poder, parecem falhar ou ser destruídas, sem a possibilidade de substituição. A fé é posta à prova. Muitos perdem a fé. O oposto da fé é o niilismo, a incapacidade de imaginar qualquer ambiente transcendente e o desespero até quanto à possibilidade de um sentido negativo. De outro lado,

perceber imagens de confiança das crianças surdas em seus pais, em Jesus ou no "Deus surdo" nos indica a importância do afeto e do diálogo nas relações com a criança surda. A convivência com as crianças surdas durante esse trabalho suscitou questionamentos que podem dar continuidade à pesquisa com crianças surdas, como, por exemplo, os estágios da fé e as pessoas surdas; a religião da criança surda, suas dúvidas e o que pensa a esse respeito. Mas esses temas ficarão para outras pesquisas. Por hora vamos nos ater à tarefa de compreender as expressões religiosas das crianças surdas e sua relação com a alteridade.

Em *Humanismo do outro homem*, Lévinas (1993c, p. 25) cita Mikel Dufrenne, que diz que "a experiência da primavera e da infância permanece autêntica e autócne, para além das estações e das idades humanas". Portanto, a tarefa daqueles que convivem com a criança surda é ajudar em sua formação integral. Na base dessa formação estão os símbolos e conceitos que expressarão sua visão de mundo. Confiança e lealdade num ambiente transcendente que pode levar à esperança diante dos desafios da vida. A maneira como a comunidade ouvinte se dirige a este ser em formação, a criança surda, é basilar nessa relação. Acolher a diferença ou demonstrar preconceito são movimentos que marcam as expressões religiosas da criança surda. Esses movimentos nos conduzem ao último capítulo de nosso trabalho: alteridade e surdez.

4 ALTERIDADE E SURDEZ

Deus é surdo! Esse dado revelado pelas crianças surdas durante os grupos focais de nossa pesquisa é provocador. Ele nos conduz ao percurso deste capítulo. Primeiro, vamos situar a cultura surda no campo religioso brasileiro. Trata-se de perceber como a pessoa surda, em sua diferença, é acolhida pelos mediadores religiosos na Igreja Católica, Igreja Batista, Testemunhas de Jeová e Igreja Luterana do Brasil. Vemos a surdez, no campo religioso brasileiro, como um canteiro em obras. O lugar ocupado por pessoas surdas nas religiões é definido principalmente pelo papel fundamental dos mediadores religiosos nessa relação. O desafio para o campo religioso e a surdez está em atuar em consonância com a ética da alteridade.

Outro questionamento levantado pelo dado “Deus é surdo” nos leva a discutir o acolhimento da diferença linguística da pessoa surda na religião. Perceber a criança surda como o “terceiro excluído” ou como “sujeito falante” é justamente viver o preconceito ou a alteridade. No dado “Deus surdo”, a criança nos apresenta a originalidade da religião: encontro com o outro, encontro com Deus!

Por fim, “Deus surdo” é um grito da criança surda ao Infinito. O dado é interpretado pela pesquisadora como basilar para pesquisas futuras. Outras perguntas podem compor um rico repertório para elucidar o que a criança surda pensa de Deus. Nesse momento contentamo-nos com essa expressão que nos indica a maior relação com a alteridade surda. “Deus surdo” é totalmente responsável por essa criança em sua diferença linguística. Vestígios de um Deus que se revela igual. Nem totalidade, nem amor de um para o outro, mas socialidade. Nessa relação surdez e alteridade, como já expressamos na Introdução deste trabalho, concluímos nossa pesquisa na certeza de que a religião se encontra na alteridade do rosto como relação ética, único acesso a Deus.

4.1 Cultura surda e o campo religioso brasileiro

Podemos comparar os questionamentos que deram origem à nossa pesquisa aos dizeres de Ribeiro Júnior (2005, p. 9): “Como levar a sério a definição de homem como animal racional, quando ele continua assassinando barbaramente o outro homem em nome da própria razão?” Em relação à pessoa surda, quando não há

ética da alteridade, assassina-se de várias maneiras. O preconceito para com a pessoa surda, a exclusão, a moralidade abstrata, são assassinatos daqueles que, em sua diferença, desafiam a totalidade. A crise moral banalizada pela indiferença cria o individualismo do século XX. Seu oposto é a relação de alteridade. Na proximidade do Infinito uma relação de não indiferença para com o outro anuncia que religião nada mais é que uma relação ética, encontro e conjugação.

Os mediadores religiosos talvez fossem, na história da comunidade surda, aqueles que mais dialogaram com ela. Para Albres (2010, p. 15), esse foi o início de um conjunto de normas e práticas que trouxe a pessoa surda para a sociedade. O discurso desses mediadores da religião, padres, freiras, pastores, intérpretes de LIBRAS e comunidade ligada à religião, sempre esteve relacionado à escolha do método para comunicação com surdos: oralismo, comunicação total ou bilinguismo. O mercado consumidor interferia de forma gritante na relação entre surdos e ouvintes. Exemplo disso foi a primeira prótese auditiva elétrica criada em 1876 por Alexander Graham Bell, criador de telefone, professor de deficientes auditivos em Boston e defensor do método oralista. Esse era mais um produto que estava à venda propiciando lucro à base do capital. Outro exemplo é que, no Brasil, em 1884, era comum encaminhar os "surdos-mudos" para o ensino profissional ou para o campo agrícola (ALBRES, 2010, p. 17).

Além das formas de intervenção do mercado consumidor, o campo religioso também trouxe contribuições e disputas em relação à surdez. Aqui, a surdez aparece ora como "corpos a serem abertos", ora como "a relação de um Deus, Verbo, com a surdez".[46] A referência ao milagre bíblico de Jesus curando um surdo descrito no Evangelho de Marcos (7: 31-37)[47] é citado em livro da cultura surda (SILVA, 2012, p. 39) e visto como procedimento de abertura no corpo surdo. A leitura de Gênesis a respeito do Verbo que fez a pessoa é citada em texto

[46] Essa visão gera preconceito contra a comunidade surda porque parece que Deus/verbo fala para quem ouve, ficando os surdos fora dessa relação. Na verdade o Verbo Divino significa ação/comunicação. O texto do SOTER 2014: Ética, alteridade e surdez, escrito pela autora, se refere a esse assunto (SOUZA, 2014, p. 652-661).

[47] "Jesus saiu de novo da região de Tiro, passou por Sidônia e continuou até o mar da Galileia, atravessando a região da Decápole. Levaram então a Jesus um homem surdo e que falava com dificuldade, e pediram a Jesus que pusesse a mão sobre ele. Jesus se afastou com o homem para longe da multidão; em seguida pôs os dedos nos ouvidos do homem, cuspiu com a sua saliva tocou a língua dele. Depois olhou para o céu, suspirou e disse: 'Efatá', que quer dizer: 'Abra-se!'. Imediatamente os ouvidos do homem se abriram, sua língua se soltou e ele começou a falar sem dificuldade. Jesus recomendou com insistência que não contassem nada a ninguém. No entanto, quanto mais ele recomendava, mais eles pregavam. Estavam muito impressionados e diziam: 'Jesus faz bem todas as coisas. Faz os surdos ouvir e os mudos falar'" (Mc 7, 31-37).

relacionado à pessoa surda (WITKOSKI, 2009). Em contraponto, nota-se o interesse dos mediadores religiosos para com a pessoa surda. A prática desses mediadores é fundamental. Não apenas porque possui função performativa, traduzindo-se em realidade sociológica (SILVA, 2012, p. 228), como também por ser possibilidade de aproximação da pessoa surda em sua alteridade.

Exemplos de mediadores religiosos estão presentes na história da surdez. É de suma importância considerar nessa história: 1) a questão da nominação, "surdos, pessoas com deficiência, pessoa surda"; 2) a inclusão ou não da surdez na deficiência em geral; e 3) as disputas entre as diversas políticas pedagógicas de educação de surdos e a definição do manejo legítimo do uso dos sinais. Esses são elementos que mobilizam os diversos agentes vinculados à surdez. Ou seja, atravessam o movimento social organizado, as produções acadêmico-científicas sobre o tema, a legislação que normatiza a questão, projetos missionários de instituições religiosas e as escolas especiais não confessionais (SILVA, 2012, p. 17).

A relação de longa duração da Igreja Católica com a surdez faz com que todas essas questões ganhem contornos mais explícitos. No sacramento do batismo da Igreja Católica, há um ritual que introduz novos membros para a Igreja. Segundo Silva (2012, p. 55):

> Nesse sacramento, em sua versão completa, que por vezes é facultativa, o sacerdote toca a boca e os ouvidos da pessoa, geralmente a criança, e pronuncia: "*effata* – o Senhor Jesus que fez os surdos ouvirem e os mudos falarem lhes conceda que possa logo ouvir sua *Palavra* e professar a fé para louvar a glória de Deus Pai. Amém".

Essa introdução de novos membros na Igreja Católica é feita para todos, surdos ou ouvintes. Nessa igreja, há trabalhos marcadamente significantes para a comunidade surda. Em Belo Horizonte, a Pastoral do Surdo[48] atua como centro de referência e apoio aos assuntos de âmbito social, político e cristão para os surdos e seus familiares. Tem como objetivo conscientizar que surdez não é deficiência. A pastoral também trabalha a importância da luta pelos direitos dos surdos, da participação e do desenvolvimento de atos políticos, procurando despertar a consciência crítica necessária na atualidade. A Pastoral do Surdo surgiu em novembro de 1992 com um forte desejo de seguir e "ouvir a voz do Pastor". Como

[48] Pastoral do Surdo. Arquidiocese de Belo Horizonte. Rua Além Paraíba, 208 - Lagoinha - Belo Horizonte – MG. Telefone: (31) 3423-8552. E-mail: pastoraldosurdodebelohorizonte@yahoo.com.br.

comunidade de fé, tem a missão de levar a mensagem libertadora de Jesus, com atenção especial aos surdos. Seus objetivos são: preparar celebrações de caráter espiritual, catequizar em cursos de batismo, eucaristia, crisma e cursos de noivos e atuar junto aos jovens, em eventos, datas comemorativas e na formação política. As atividades concentram-se na região central de Belo Horizonte, Contagem e Betim. Nesse discurso, a Igreja Católica busca, fora de seus domínios institucionais, o saber necessário para a evangelização de surdos (PASTORAL..., 2014). Apesar de todo esse esforço, a elaboração da surdez como particularidade étnico-linguística na qual os surdos são comunidade com língua, cultura e história ainda lhe é exterior (SILVA, 2012, p. 221). Em muitas comunidades não há missa para pessoas surdas e essas pessoas não são reconhecidas em sua diferença dentro da Igreja Católica.

Em nossa pesquisa visitamos, em Belo Horizonte, uma capela[49] que atende à comunidade surda com curso de catequese. Percebemos que não havia crianças naquele dia. Ao perguntarmos para os catequistas o motivo da ausência de crianças num curso de catequese, eles nos informaram que, infelizmente, os pais, geralmente ouvintes, não têm o costume de levar as crianças surdas para sua formação religiosa. Portanto, percebemos que a igreja católica e famílias católicas precisam se unir para propiciar uma formação religiosa plena para a criança surda.

Outra experiência de acolhida da comunidade surda pela igreja católica encontra-se na Paróquia Cristo Redentor, em Belo Horizonte[50]. Percebemos o lugar central ocupado pela comunidade surda na Igreja. No início da celebração o padre convida a comunidade surda para subir ao altar. As pessoas surdas, então, ensinam o sinal de “bom dia”, em LIBRAS, para as pessoas ouvintes. É um momento descontraído e significativo. Representa a responsabilidade de um pelo outro. Quem participa daquela missa compreende essa responsabilidade. As crianças, surdas e ouvintes, que participam daquela missa podem fazer uma representação de Deus como acolhimento ao diferente.

Outra relação relevante é a dos protestantes com a comunidade surda. Ressaltamos ligações importantes entre a comunidade surda e a Igreja Evangélica Luterana do Brasil em Porto Alegre. Seu vínculo com a Escola Ulbra Especial

---

[49] Referimo-nos à Capela Bom Pastor, do Colégio Santa Maria, Unidade Nova Suíça, BH.

[50] A Igreja está localizada à rua Menelick de Carvalho, 180, bairro Flávio Marques de Lisboa. Há missa para pessoas surdas às 9h aos domingos. A missa é celebrada por um padre ouvinte e grande parte dos fiéis também é ouvinte. A comunidade surda frequenta essa igreja porque há uma intérprete de LIBRAS.

Concórdia para Surdos mostra que desde 1980 luteranos já manipulavam uma bibliografia que posteriormente ganharia o nome de *linguística das línguas de sinais* e *estudos surdos*, ambos provenientes dos Estados Unidos. Nessa época já criticavam a surdez vista como deficiência, afirmando ser mais adequado o seu tratamento como uma diferença. Os luteranos estão comprometidos com a filosofia pedagógica aplicada à surdez, chamada de comunicação total, que tentava superar o oralismo. Nas práticas protestantes, a *Linguagem de Sinais do Brasil* tornou-se vínculo com a comunidade surda. Foi aí que emergiu o intérprete de *Linguagem de sinais.* A missão com surdos era a experiência de jovens com a comunidade surda. Dois pastores intérpretes, Ely Pietro e Ricardo Ernani Sander, ocuparam posições fundamentais nessa época. O primeiro deixou essa questão, mas o segundo foi presidente da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores, Intérpretes e Guias-intérpretes de Língua de Sinais – Febrapils - de 2008 a 2011 (SILVA, 2012, p. 104-114).

Em 1990, a Igreja Batista publicou o *Clamor do silêncio*. Seu objetivo era "Alcançar o surdo, capacitando-o para o relacionamento com Cristo como Salvador e Senhor, promovendo a integração entre o surdo, a família, a igreja e a sociedade". Práticas missionárias fundaram novos ministérios com surdos. Esse trabalho é visto como um *chamado* para evangelizar surdos. Espera-se "que o surdo passe a ouvir com os olhos a mensagem cristã por meio da língua de sinais e, não raro, pela mediação do intérprete, superando a surdez espiritual em que se encontrava antes da conversão" (SILVA, 2012, p. 129). Na igreja Batista o intérprete ocupa lugar primordial. Bem assessorado por trabalhos científicos, ele utiliza a LIBRAS para se comunicar com os surdos. Os louvores têm centralidade nas práticas batistas. O coral das mãos é expressão de sua performance, sendo o intérprete o regente do coral, ele vai "ritmando as mãos dos membros do ministério com surdos" (SILVA, 2012, p. 139). Em alguns eventos, as mãos dos surdos, que são a forma mais importante de sua comunicação com o mundo ouvinte, ficam cobertas por luvas brancas.

Outra instituição que atua junto às pessoas surdas é a Testemunhas de Jeová. Nela, as reuniões em língua de sinais são exatamente iguais às da língua oral, apenas utilizando outras tecnologias e, evidentemente, diferentes línguas. Eles usam DVDs, texto do jornal *A Sentinela,* confeccionado por eles, câmera gravadora

e televisões. No início da atividade de evangelização da pessoa surda é comum que a congregação possua intérpretes. Quando já possui um número razoável de pessoas fluentes nessa língua, a performance da interpretação é superada. A intenção é “possibilitar que o veículo fundamental da comunicação na congregação seja a língua de sinais e que seus membros possam ocupar-se unicamente do evangelismo de casa em casa utilizando essa língua” (SILVA, 2012, p. 157). Nas assembleias e congressos anuais das Testemunhas de Jeová, a performance é bastante semelhante. Aproximadamente mil pessoas se reúnem. São realizados batismos, discursos públicos, apresentações de teatro e o lançamento do *Drama*, uma de suas publicações. Assim como nas congregações, tudo se passa em língua de sinais, de modo que não é possível saber de antemão quem ouve ou não. O que importa é o silêncio, quebrado apenas por barulho de crianças (SILVA, 2012, p. 161). Devido à sua reputação na congregação religiosa, as Testemunhas de Jeová não podem atuar em controvérsias sociais, nem em interpretações de políticos ou ritos cívicos. Inclusive não podem interpretar o Hino Nacional. Sua visibilidade e capital são, assim, interditados a elas. Silva (2012, p. 161) diz que:

> Dada a centralidade que a evangelização de casa em casa assume nessa instituição, ela tende a empreender um trabalho específico de mapeamento de residências em que há surdos. Nesse ponto, as testemunhas de Jeová aproximam-se do modo como as congregações batistas concebem sua atividade missionária. Diferentemente dos católicos, que historicamente estão mais vinculados à provisão de bens de salvação ofertando os sacramentos às pessoas com surdez nos domínios de suas instituições, notadamente as escolas especiais e paróquias a elas vinculadas, os batistas e as testemunhas de Jeová empreendem uma busca por surdos fora de suas instituições, isto é, no mundo.

Essa busca, de casa em casa, por pessoas surdas gerou um mapeamento e a fundação de congregações em língua de sinais, na qual todos utilizam essa língua, independentemente de os membros serem pessoas surdas ou não, bem como produz a sua própria publicação em vídeos nessa língua (SILVA, 2012, p. 224). Chama atenção o modo de “buscar a pessoa surda no mundo” que as Testemunhas de Jeová realizam. Este é um ponto positivo que pode ser levado em conta em nossa sociedade, que não olha para o rosto do outro.

Remetendo essa discussão a respeito dos mediadores religiosos e a surdez à nossa pesquisa, vemos um dado bastante interessante. Uma das crianças, 3F10aEFS, disse que quando vai à igreja com a mãe vê um homem “*com uma roupa*

(túnica)”. Ele se refere ao padre de sua igreja. Ficamos pensando se aquele padre sabe que essa criança é surda e se a acolhe em sua diferença linguística. Esse envolvimento é primordial para que a criança surda e sua família sintam-se acolhidos naquela religião. Portanto, a cultura surda no campo brasileiro tem o carisma dos mediadores religiosos como basilar. É necessário acolhimento dessa diferença linguística e maior envolvimento da comunidade e dos líderes religiosos para alcançar alteridade. Escutar a pessoa surda é tarefa necessária no trabalho religioso. É essa abertura ao outro que veremos a seguir.

4.2 Lógica da escuta: abertura para a alteridade

Pesquisas revelam que padres aprenderam a língua de sinais muitas vezes com seus paroquianos e realizaram serviços religiosos nessa língua durante todo o período das intermináveis altercações a respeito do oralismo e do eclipse da língua de sinais na educação secular. A preocupação do abade De L’Epée, criador de uma metodologia de ensino para pessoas surdas, foi, antes de mais nada, religiosa. Essa preocupação com a língua das pessoas surdas tem permanecido inabalável apesar das vicissitudes seculares. Foi necessário escutar a pessoa surda para compreender que a língua de sinais possui um aspecto espiritual e sua singular adequação ao culto religioso impossibilita descrição, tamanha profundidade de expressão pode ser alcançada com ela.

Quando as crianças surdas foram ouvidas, os sinais foram a encarnação do pensamento. O gesto corporal foi celebração do mundo. Receber a língua do outro é relacionar-se com o ser encarnado. Para isso é preciso escutar. A língua da pessoa surda é um tesouro cultural. Nos momentos de escuta das crianças surdas, fizemos hermenêutica, exegese. Esse movimento ético faz lembrar que, atualmente, o indivíduo é frequentemente chamado “pessoa”. Axioma fundamental de nossa moral é que a pessoa humana é a coisa santa por excelência, conforme nos diz Sanshis citado por Teixeira (2001, p. 40). O rosto da criança surda pedia comunicação e em troca recebia atenção. A celebração do encontro entre a criança surda e quem a ouvia despertou alteridade. As crianças surdas tornaram-se santas, pessoas que merecem ser ouvidas.

Ser mediador religioso das pessoas surdas é ser responsável. Ser ético com a pessoa surda é escutá-la. Nesse desafiador trabalho religioso, explicita-se a alteridade do próprio Deus. O acesso a Ele passa pela alteridade de muitos outros, experiência humana fundamental. Lucia Reily (2007) diz que o papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos é marcado pela obra missionária do abade de L'Epée. Segundo Reily (2007, p. 20):

> Diferentemente de seus antecessores e de seus contemporâneos, como Jacó Rodrigues Pereira (1715-1780), em Paris, Thomas Braidwood (1715-1806) em Edimburgo e Samuel Heinecke (1729-1790) em Viena, que escondiam o segredo de seu sucesso de ensino dos surdos, o abade de L'Epée fez questão de dar crédito a quem contribuiu no campo de conhecimento. Convidava os interessados a visitarem sua instituição, para que conhecessem sua metodologia e semeassem suas ideias em outros centros.

Escutar a criança surda é fazer dela um cidadão. O abade de L'Epée promoveu o agrupamento de uma comunidade de surdos, o que foi fundamental para a consolidação da língua de sinais como prática cultural. Reily (2007, p. 22) diz que:

> Um dos fatores cruciais para o estabelecimento do sistema de sinais como língua foi o convívio de um grupo de surdos no Mosteiro de Oña e depois no Instituto de Surdos Mudos de Paris; os novatos que chegavam apropriavam-se da língua convencionalizada e tornavam-se cidadãos de uma comunidade pela primeira vez.

Deixar o lugar da surdez no campo religioso brasileiro ser lugar de desvelamento é apropriar-se do lugar da proximidade. Esse lugar será construído com sensibilidade para acolher a pessoa surda. Segundo Lévinas:

> *O outro enquanto outro é Outrem*. Requer a relação do discurso para o "deixar ser"; o "desvelamento" puro, onde ele se propõe como um tema, não o respeita suficientemente para isso. *Chamamos justiça ao acolhimento de frente, no discurso.* Se a verdade surge na experiência absoluta em que o ser brilha com sua própria luz, a verdade só se produz no verdadeiro discurso ou na justiça (LÉVINAS, 1980, p. 58, grifos do autor).

Nossa pesquisa revelou a escuta da criança surda como a escuta de um mestre. Vimos os olhares alegres das crianças quando eram ouvidas. Vimos, também, sua expressão de decepção quando não a escutávamos. Escutar o outro é prestar contas de minha injustiça. É dar voz à pessoa surda tornando-a responsável,

falante. Escutar a pessoa surda é fazer uma ruptura com a totalidade ouvinte numa abertura que possibilita sentido. A não totalidade revela uma experiência de "exterioridade transcendente no 'rosto do Outro'" (COSTA, 2000, p. 104). Nesse discurso, podemos falar e escutar a pessoa surda porque ele se torna "expressão" e "revelação". Uma experiência ética se instaurou em nossa pesquisa quando: experimentamos na transcendência a vergonha e a culpabilidade de um egoísmo que não escuta a pessoa surda; experimentamos em nós a ideia do Infinito que é o Outro; experimentamos o encontro com o rosto surdo estando face a face com ele; experimentamos o recebimento da criança surda que nos vem com as mãos transbordando em sinais; experimentamos a comunicação com a criança surda. Costa (2000, p. 104) explica que:

> A relação ética com o Outro é linguagem, é rosto, é face a face, em suma, não é tematizar o Outro no "meu mundo", mas no egoísmo "do meu, comunicar-me", compartilhar "meu mundo" com o Outro. Linguagem é doação e doação é o primeiro gesto ético.

Essa relação ética não é um contemplar em que eu e o outro entramos em comunhão. Muito antes pelo contrário: ela começa na desigualdade de termos:

> A relação entre Mim e o Outro começa na *desigualdade* de termos, transcendentes um em relação ao outro, onde a alteridade não determina o outro formalmente como alteridade de B em relação a A que resulta simplesmente da identidade de B, distinta da identidade de A. A alteridade do Outro, aqui, não resulta da sua identidade, mas constitui-a: o Outro é Outrem (LÉVINAS, 1980, p. 229).

Concluímos que a alteridade começa na desigualdade, caminha pelo escutar o outro e desemboca numa relação ética. Nesse percurso, o trabalho religioso com a pessoa surda é, ainda, um campo religioso em construção. O mediador religioso encontra severas críticas, mas há que se reconhecer a importância do carisma e da escuta para o trabalho com a pessoa surda. É essa sensibilidade que Lévinas chama de exposição ao outro que permite receber a pessoa surda. Podemos chamá-la de carisma. E carisma não se impõe. Nasce no coração daqueles que se aproximam da pessoa surda, olham para ela, sensibilizam-se, sentem-se responsáveis e a escutam: alteridade na face da pessoa surda. A abertura para a alteridade acontece quando escutamos a criança surda.

4.3 A criança surda: de terceiro excluído a sujeito falante

Nossa pesquisa nos levou a pensar em alteridade e a questionar a realidade múltipla, plural e heterogênea dos discursos da totalidade. Contrários a eles estão os discursos que afirmam a diferença em sua positividade. Lévinas se põe nessa consolidação. Sua fenomenologia se estabelece como um rosário de obras magistrais[51]. Depois da segunda guerra mundial, Lévinas questiona a totalidade no livro *De otro modo que ser a más allá de la esencia* (2003, p. 12). Ele propõe que entre o ser e o não ser cabe o terceiro excluído. Trazendo esse questionamento para a realidade da cultura surda, podemos dizer que uma sociedade a dois, de mim a ti, exclui os terceiros. O terceiro homem perturba esta intimidade porque "se eu reconheço minhas injustiças em relação a ti, posso, mesmo por meu arrependimento, lesar o terceiro." (LÉVINAS, 2010, p. 40).

Nossa pesquisa apresentou uma criança surda situada numa sociedade em que a violência ofende. Nela, a pessoa ouvinte pede perdão porque não consegue se aproximar da criança surda. Esse perdão liberta o peso dos atos. É a "boa consciência" que leva a pessoa a curar-se da culpabilidade social pela caridade, pelo amor ao próximo, pela esmola dada ao pobre, por uma ação benéfica ao primeiro homem que se encontra. Lévinas diz que: "A emoção que funda uma sociedade senhora de todas as circunstâncias é o amor. [...] O amor é o eu satisfeito pelo tu, captando em outrem a justificação de seu ser" (LÉVINAS, 2010, p. 41). Mas a sociedade do amor é uma sociedade de solidões. Sociedade fechada que forma o casal. Por isso há crise da religião. Enquanto nos isolamos com Deus esquecemos todos os que ficam fora desse diálogo amoroso. Enquanto concebemos o diálogo com Deus como abraço com a totalidade, nos esquecemos da pessoa surda que está à nossa frente. Uma sociedade que comporta terceiros precisa de um

> Deus que apareceria, neste caso, não como correlativo do eu numa intimidade amorosa e exclusiva, não como uma Presença na qual o universo ficaria submerso e donde emergiria uma fonte infinita de perdão. Ele seria o ponto fixo exterior à Sociedade e do qual procederia a Lei (LÉVINAS, 2010, p. 42).

[51] Os livros de Lévinas (1980, 1982, 1984, 1993a, 1993b, 1993c, 1998, 2001, 2002, 2003, 2004, 2010) nos levam a buscar um rosto que revela nossa responsabilidade. Ao ler todo esse percurso, chegamos a nos silenciar diante da grandeza das propostas éticas que começam na mais simples atitude: dar importância ao rosto que está diante de nós.

Nossa pesquisa convida ao caminho difícil que conduz em direção aos terceiros que ficaram fora do amor. O outro, a criança surda pela qual somos responsáveis, tantas vezes vista como o terceiro excluído, não é um terceiro impessoal. Tem Rosto. Esse rosto revela nossa responsabilidade. Nossa pesquisa aponta para uma ética que salvaguarde a alteridade do Rosto. Uma ética que se trava na situação ética ou na moralidade como responsabilidade. O Rosto da criança surda ordena a responsabilidade do "eu". A palavra "Deus" ecoa na justiça feita à criança surda! Quando os ouvintes não reconhecem a responsabilidade pela pessoa surda, não há alteridade, não há justiça.

Nesse contexto a tirania do discurso ou a violência identificada ao sistema, oprime a pessoa surda. Ignorando essa pessoa, gritamos nosso preconceito. Ribeiro Júnior (2005) interpreta os textos de Lévinas e diz que:

> Dentro do sistema a maior violência que se pode fazer ao outro é ignorá-lo como outro. Ignorá-lo significa o mesmo que englobá-lo no discurso sem palavra em que o outro passa a ser definido a partir do gênero, da universalidade da razão etc [...] a violência do sistema é identificada como usurpadora da alteridade. É insuportável para a liberdade referida à objetividade do sistema reconhecer que haja fora da linguagem como conjunto de signos uma pluralidade de homens que falam. Não há fora do sistema a linguagem de "um a outro" porque é inconcebível pensar na relação de individualidades irredutíveis à igualdade propugnada pela política e pelo Estado (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p. 152).

Por terceiro excluído, portanto, entendemos toda relação de poder que temos sobre a pessoa surda. Quando a relação com o terceiro se modifica para uma linguagem ética, não há mais esse poder sobre o outro. No caso de nossa pesquisa, o contato com o rosto da criança surda tira de nós o poder que supomos ter por sermos ouvintes. Escutar a criança surda é "escutar justiça social" num discurso ético de responsabilidade. É doar-se àquela criança. Precisamos nos desapegar de nosso poder ouvinte para acolher a diferença linguística da criança surda. Nesse convite nos aproximamos do outro. A esse respeito, Ribeiro Júnior (2015, p. 165) afirma:

> Segundo o filósofo de Kaunas, a relação com o outro que constitui a subjetividade como responsabilidade é linguagem como expressão ou revelação, isto é, uma revelação em que se tornam presentes o comunicado e o comunicante enquanto ambos se confundem no Rosto. Na "proximidade", a expressão não fala sobre alguém, mas "convida a falar a alguém". Ela se "dirige ao outro e o invoca".

Nessa relação de proximidade, o terceiro, a pessoa surda, passa a ter voz, vez e razão. Seu lugar, agora, é de sujeito falante e não mais de terceiro excluído. Notamos esse lugar de sujeito falante nas expressões das crianças surdas. Durante todos os grupos focais elas ficavam até o final do trabalho, cerca de duas horas, com a pesquisadora. Sabiam que eram ouvidas, que eram essenciais. Não se sentiam excluídas. Sem se sentirem limitadas, ficaram à vontade, participando do trabalho por um longo tempo. Tornaram-se falantes. Afirmamos, com Nilo Ribeiro Júnior (2005, p. 166), que:

> A "expressão" se caracteriza pela oposição a uma invocação concebida como representação ou pensamento. A distância entre o Mesmo e o outro, próprio da linguagem, não se deixa reduzir a uma relação entre conceitos em que "o um limita o outro". Antes, essa distância possibilita descrever a transcendência na qual o outro não pesa sobre o mesmo, mas o obriga [...]. O Rosto, ao falar e ordenar ao Mesmo, arranca o sujeito do "silêncio do discurso sem palavras" da razão, tornando-o responsável, ou seja, "falante".

Olhar o rosto da criança surda, sem ignorá-la, é dizer-lhe que a ouvimos. É fazer nascer o diálogo, que, mesmo na ausência de palavras ou sinais, a faz compreender que estamos próximos. Olhar para o rosto da criança surda é retirar-lhe do lugar de terceiro excluído aferindo-lhe posição de sujeito falante. Essa relação ultrapassa a sociedade do amor. É uma sociedade do respeito. Nossa pesquisa revelou que as crianças surdas precisam de algo além do amor: precisam de respeito. Conforme Lévinas (2010, p. 44):

> A moral terrestre convida ao caminho difícil que conduz em direção aos terceiros que ficaram fora do amor. Só a justiça dá satisfação à sua necessidade de pureza. Que o diálogo seja chamado a exercer um papel privilegiado na obra da justiça social, acabei em certo sentido de afirmá-lo, mas ele não pode assemelhar-se à sociedade íntima e não é a emoção do amor que o constitui. A lei prepondera sobre a caridade.

No início de nosso trabalho, afirmamos que reconhecer a pessoa surda, antes de tudo como pessoa, é o primeiro passo para acolhê-la. Dar-lhe lugar de sujeito falante é o segundo passo. Ver a pessoa surda como sujeito falante e não mais como terceiro excluído é valorizar sua identidade. Uma sociedade que comporta terceiros não limita horizontes. As crianças não precisam de piedade. Elas precisam do respeito que as torne sujeitos falantes. Assim, destacamos em nosso trabalho o

lugar singular da criança surda como sujeito falante na cultura, na educação e chegamos ao lugar da religião na cultura surda, tópico que veremos a seguir.

4.4 O lugar da religião na cultura surda

Vimos, no início deste capítulo, que a cultura surda no campo religioso brasileiro vai sendo construído entre várias tradições religiosas, mas é sem dúvida o tema “Deus” o mais central e importante dessa construção. Para Bingemer (1993, p. 52), “uma religião se define, antes de mais nada, pela divindade ou ser superior – uno ou múltiplo – em torno do qual se organiza seu universo simbólico, sua expressão ritual, sua reflexão”. A autora completa:

> No caso do cristianismo esta regra se aplica de maneira única e original. Antes de ser uma religião, ou uma forma de organização do sagrado, o cristianismo é uma experiência. Experiência humana, vivida na história, mas que tem como objeto o totalmente outro, o Transcendente, o Deus inefável que se faz próximo, revelando-se na história de um povo e, na plenitude dos tempos, na carne de um homem, Jesus de Nazaré.

Falar de Deus, na cultura surda, é falar a partir de uma experiência. Divina e humana, essa experiência é estruturante e geradora de sentido. Alteridade que ultrapassa o particular e vai ao encontro do Outro. A experiência de Deus, na cultura surda, responde às questões como o sentido da vida e da morte. Há um desejo do encontro nessa relação. Segundo Bingemer (1993, p. 64):

> No plano de sua comunicação, portanto, à experiência de Deus convém mais o silêncio que a palavra. Silêncio que acompanha a experiência e a compreensão íntima que dela se faz, sentindo-a e desfrutando-a, percebendo, enfim, a pobreza das palavras e dos conceitos para dela dar conta, calando-se para realmente possuí-la. Há um mistério de morte imanente à consciência e à linguagem humanas quando se trata de expressar Deus, ou melhor, dizer a experiência como possibilidade de conhecer o Absoluto. Nisso consiste reconhecer que tudo começa antes da humanidade e que esta só chega, de alguma maneira, “posteriormente”, tarde demais para estar presente ao Mistério e com ele relacionar em plenitude.

Com a cultura surda aprendemos que experimentar Deus é, também, silenciar a voz numa riqueza de sentimentos. Ouvir a criança surda é experimentar Deus. Experiência de alteridade que evoca a sede da transcendência. Diálogo de amor e

união. Essa experiência não é simples busca de sensações, mas narração de relações solidárias do homem com Deus. Segundo Bingemer (1993, p. 83):

> A verdadeira experiência do sagrado, portanto, não é uma experiência de possuir e ter domínio sobre o Transcendente e recorrer a Ele quando se necessita preencher as próprias carências afetivas ou "viajar" a outros mundos ou a outros "estados" psíquicos, ou de qualquer espécie. É, pelo contrário, experiência de estar possuído de ser vencido, subjugado e atraído – doce ou violentamente pouco importa. Por isso a palavra "sedução" se torna tão adequada para descrever semelhante experiência.

Nesse viés, Lévinas vincula vida espiritual e vida moral preocupando-se pela justiça. Religião para ele não é uma troca entre as pessoas e Deus, em que pedidos são feitos e atendidos. Religião é vida interior. Segundo Ribeiro Júnior (2005, p. 90):

> Portanto, a religião delineia-se como o modo de viver a tradição bíblico-talmúdica na relação ética com o Outro. Ela distancia-se da concepção de religião do cristianismo, fruto da "relação direta com um Deus abstrato que abstrai as relações sociais". O motivo fundamental que levou a religião, ou a vida espiritual do cristianismo, a distanciar-se da preocupação pelo humano e pela justiça encontra-se na sua desvinculação da tradição exegético-rabínica traduzida pelo filósofo como "moral profética". A concepção de vida espiritual desvinculada da moral profética deu origem a uma "consciência moral" que permitiu as barbáries de que a civilização ocidental, sua herdeira, é portadora.

Sendo assim, nossa pesquisa demonstrou que a fraternidade é considerada não do ponto de vista "biológico", mas como a responsabilidade pelo Rosto. Ela está articulada à verdadeira transcendência (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p. 105). Nesse contexto, Lévinas sugere a religião como relação com outrem:

> A afirmação da ética como "religião", nesse contexto, não é senão uma outra maneira de dizer que o antropológico atinge seu sentido teológico/metafísico somente quando o Mesmo assume a responsabilidade pelo Outro, quando a consciência é "consciência moral" [...] No movimento de responsabilizar-se pelo Outro torna possível referir-se ao movimento para o infinito do outro homem enquanto mistério, mas sugere também, por outro lado, o movimento para o Infinito de Deus (RIBEIRO JÚNIOR, 2005, p. 105).

Nossa pesquisa revelou que não há religião numa situação em que penso apenas em mim porque irresponsabilidade gera egoísmo. Deus está na relação ética em que o humano se responsabiliza pelo humano. Nesse sentido, a concepção de Lévinas se encaixa no modo como a criança surda vê a religião. Apenas há sentido na palavra Deus quando há ética. Nas relações de afeto, responsabilidade e justiça,

a criança surda revela um Deus bom e justo. Nas relações de descompromisso, a criança surda fecha-se.

Constatamos em nossa pesquisa que Deus aparece, na cultura surda, como relação com o outro. Recebimento do outro em mim que nada mais é que fraternidade. Nessa relação, a criança surda é afetada pelo outro: se o adulto surdo compreende aquela criança, a criança surda acredita que Deus é surdo. Se o adulto ouvinte compreende a criança surda, ela acredita que Deus é ouvinte. Ou seja, o compromisso e a responsabilidade para com a criança surda é "condição de possibilidade" para a vida com sentido para uma criança surda. Nessa afirmação[52] podemos dizer que há uma concretização do milagre. Milagre como alquimia de três elementos: querer de Deus, querer humano e acreditar profundamente nas condições de possibilidades daquele fenômeno, ou seja, na racionalidade e na emoção humanas. O milagre acontece a partir do encontro de liberdades, humana e divina. Justifica-se assim a proposta de religião da cultura surda como religião da alteridade:

> É na relação com o absolutamente Outro, fenomenologia do Rosto do Outro, que ele vê delinear-se a situação ética em que a subjetividade se define como subjetividade ética. Trata-se de encontrar na fenomenologia do Rosto uma "consciência que renuncia a existir assassinando". Na "proximidade como o Outro", anterior à luz ou à razão, surge uma outra luz no movimento que desce do próximo ao "eu". É a luz do Rosto do Outro aquém da luz do ser, isto é o "face a face" – como relação pré-original com o outro humano, relação assimétrica e "não recíproca" – que possibilita pensar a subjetividade como "remissão", "redenção", "salvação" ou "perdão" e "ressurreição". Na situação ética, o sujeito que "não volta mais a si" é definido como criatura. Na relação com o Rosto humano, o Outro, como "Messias", o tira da sua solidão e de seu presente intransponível (RIBEIRO JUNIOR, 2005, p. 115).

Concluímos afirmando que ser "luz no rosto" da criança surda é "ressuscitá-la" da morte da incomunicação. Nessa relação o lugar da religião é a relação com o outro. A cultura surda se insere na experiência da Religião como concretude do mundo das experiências éticas. Nesse emaranhado de fatos, valores e ideias, a experiência humana da relação ouvinte/surdo se realiza. Religião em que é necessário saber-se responsável pelo outro desde o primeiro olhar. Ao dizer "não acredito em você", nosso olhar traduz para a criança surda todo o nosso

[52] Esta afirmação está no livro de Memórias da Pesquisadora (MÉMORIAS...2015). Ela partiu do próprio Professor Roberley Panasiewicz, durante a banca de Defesa de Dissertação do Mestrado da pesquisadora. Nesse conceito, o milagre da comunicação é também alteridade.

preconceito. Ao oferecer nosso olhar de hospitalidade à criança surda, oferecemos alteridade. Eis aí o lugar da religião na cultura surda: religião é alteridade.

4.5 A originalidade da religião

O discurso sobre Deus, em nossa pesquisa, foi fio condutor da questão ética. Esse discurso insere-se na história deste século marcado pelo ódio ou muito simplesmente pela indiferença para com a pessoa surda. No repensar o humano, surge a transcendência como alteridade – uma transcendência ética. Afirmamos, diante dos dados de nossa pesquisa, que a originalidade da religião está em escutar a criança surda. Escutar o humano que muitas vezes não sabemos quem é nos faz capazes de aprender o que é alteridade. O outro está presente na humanidade inteira. Quando nos referimos à alteridade como santidade do outro, compreendemos Deus, alteridade absoluta. Nossa pesquisa mostrou o que é responsabilidade. Lévinas (2012, p. 208) diz que “A responsabilidade significa, de fato, uma desigualdade a si no sofrer da sensibilidade para além da sua capacidade de sofrer. Esta sensibilidade é uma vulnerabilidade que se faz em jeito do outro em mim – quer dizer, da própria inspiração”.

A pesquisa com crianças surdas nos fez perceber que a originalidade da religião é compreender que antes da liberdade vem a responsabilidade: “a liberdade pensar-se-á aqui como possibilidade de fazer o que ninguém pode fazer no meu lugar, a liberdade é assim a unicidade dessa responsabilidade”. A gratuidade é responsabilidade por outrem. Somos reféns da criança surda quando nos tornamos responsáveis por ela. Lévinas (2012) explica que a palavra *refém* quer dizer *substituição*:

> Mas *substituição* não entendida como se “eu me colocasse no lugar de alguém”, de tal modo que viesse a ter compaixão por ele; mas substituição a significar um sofrer por outrem em jeito de *expiação* - a única a poder permitir toda e qualquer compaixão (LÉVINAS, 2012, p. 211, grifo do autor).

Os dados da pesquisa revelaram que sofrer pela criança surda não é ter compaixão. É substituição. Essa substituição acontece quando nos sentimos culpados pelo seu abandono. É a partir da noção de pessoa que Lévinas revela o humanismo do outro homem. Nessa relação, “o outro, próximo ou distante, confere-

lhe uma responsabilidade irrecusável como um traumatismo, responsabilidade acerca da qual o eu não tinha tomado decisão, mas da qual não pode fugir, enclausurado em si" (LÉVINAS, 1993c, p. 80-81). Um eu livre seria sensível e capaz de se decidir pela solidariedade para com os outros. Comprometendo-nos com os outros, nos responsabilizando por eles. Uma sociedade vivida na consciência, no saber e na justiça nasce exatamente de minha responsabilidade pelo outro. As relações éticas são a sua base. Para Lévinas (2012, p. 215-216):

> Aquilo a que se chama Deus, não pode ter sentido senão a partir destas relações outras. É apenas a partir de tais relações que Deus se pode "manifestar". Sublinhemos, no entanto, que pensar Deus a partir da ética não é de modo algum um pensamento bem pensante. Trata-se antes de colocar o acento nas relações humanas como o extraordinário onde significa um exterior não espacial – e de modo algum pensar um Deus causa do mundo que, como tal, seria ainda do mundo.

Em nossa pesquisa, percebemos que, quando a criança surda experimentou a relação ética, ela se expôs. Um traumatismo fez brotar a sua humanidade. Houve uma tensão porque um movimento às avessas se instaurou. Os ouvintes é que não podiam deixar de escutar a criança surda. Lévinas (2012, p. 217) chega a mencionar que acontece uma espécie de violência sofrida quando a abertura ética acontece:

> Aqui, existe uma espécie de violência sofrida: um traumatismo no coração do eu-mesmo, uma reivindicação deste Mesmo pelo Outro, um movimento às avessas da intencionalidade. Tensão extrema do mandamento exercido por outrem sobre mim; mandamento anterior a toda abertura da minha parte, ascendência traumática do Outro sobre o Mesmo. Ascendência que eu encontro na urgência extrema que apela ao meu socorro, ao ponto de eu chegar sempre demasiadamente tarde, pois não dispõem de tempo para me esperar.

Concluímos que a originalidade da religião se dá exatamente quando há uma relação ética, quando reconhecemos o humanismo da criança surda. Aí está o princípio de todas as relações. Negar o reconhecimento da criança surda em sua diferença linguística é não a ver como outro. É uma tentação de reduzir a criança surda a tudo aquilo que conhecemos. Contudo, ela escapa dessa totalidade e nos fere causando um traumatismo. Agora, pelo reconhecimento da criança surda como outrem reconhecemos Deus. Concordamos com Lévinas (2012, p. 251) que: "Deus não é simplesmente o primeiro outrem – mas outro diferente de outrem, outro diferentemente, outro de alteridade prévia à alteridade de outrem, à adstrição ética

ao próximo. Diferente, assim, de todo o próximo”. A alteridade de Deus está escrita na história da pessoa surda. Família, escola e igreja podem se unir para priorizar o outro, a criança surda. Nesta fraternidade, somos todos responsáveis.

4.6 A criança surda e o messias

Há movimentos surdos que apontam para a construção de outra história para a educação de surdos, uma história que não seja a da falta. Esses movimentos sugerem caminhos e mostram que recursos sociais e culturais podem tornar a surdez aquilo que ela realmente é: uma diferença a ser respeitada. Os surdos não querem apenas histórias heroicas de superação, querem que seja colocada sua capacidade para uma educação que não é menos nem mais do que a dos outros, mas é diferente.

Uma família ouvinte bem orientada e que tenha acesso à aprendizagem da Língua de Sinais, junto com o seu bebê, não necessita recursos extraordinários para dar-lhe uma boa educação. A regulamentação da lei de LIBRAS prevê a orientação às famílias em relação à especificidade linguística dos surdos. Mas ainda falta organização ou sensibilidade. A Língua de Sinais precisa ser adquirida pelas famílias de bebês surdos; se a família tem a Língua de Sinais, será mais fácil educar seu filho. O acolhimento da criança surda começa na família e na escola, partindo também para a religião com dois movimentos: da construção social de toda a sociedade, que entende e acolhe, e dos surdos, que participam da sociedade porque se sentem acolhidos.

Em nossa pesquisa, vimos este movimento da sociedade como responsabilidade social que implica prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça adote a primazia nas relações intersubjetivas. Partindo desse princípio assumimos, com Quadros (2008) e Perlin e Quadros (2003), a ética como a possibilidade humana de dar prioridade ao outro, promovendo interação cultural e percebendo que os surdos têm uma cultura diferente. Para acontecer essa interação cultural, é necessário um novo movimento da sociedade no que diz respeito à religião: um tempo messiânico.

A era do Messias é tema abordado em textos ligados a Lévinas. Exemplo disso está em Beckert (2008, p. 106), que explica o messianismo da seguinte maneira:

> O messianismo judaico constitui-se na tensão entre a ideia de um Messias enquanto Rei-Deus, que se põe termo às contradições políticas e à história como seu palco, e de um Deus-Rei, que governa sem mediação política, permitindo o acesso de cada sujeito a si mesmo e à responsabilidade infinita a cada momento, fazendo com que a salvação não represente o instante conclusivo de um processo, mas seja "a todo momento possível".

O conceito de "Messias" também é apresentado por Márcio Paiva e Moreira (2013, p. 183), que explicam:

> O conceito popular de "messias", de caráter mais emocional e literal, por um lado, é representado como uma pessoa que vem colocar milagrosamente fim às violências que regem o mundo, à injustiça e contradições; por outro, a noção de "messias" possibilita diferenciar dois tipos de pensamento: o cristão e o judaico. O primeiro mais próximo da onto-teo-logia, o segundo explica melhor a intenção de Lévinas de dizer a religião como ética.

No pensamento judaico, a vinda do Messias transita desde a análise política à mística escatológica, bem como em seu sentido psicológico e ético. Nossa pesquisa revela a importância de reconhecermos a criança surda como Messias. Márcio Paiva e Moreira (2013) explicam o messianismo como um acontecimento da relação mestre-discípulo, de onde irradia a justiça social, semelhante ao retorno do exílio para a liberdade. Tempo messiânico é época em que o indivíduo ascende a um reconhecimento pessoal. Assim, o Messias deixa de ser considerado em sua relação com a humanidade para ser a relação com a própria essência: o Messias é o outro que sofre.

Vimos o "messias" na criança surda durante toda a nossa pesquisa. Seu olhar trazia o sofrimento de quem deseja ser ouvido, mas também a possibilidade de viver a salvação a todo instante. Salvação como comunicação, como alteridade. Se o outro messiânico contemporâneo é a figura do messias no pensar levinasiano, nossa perspectiva é de que, marcados pela responsabilidade para com a pessoa surda, sejamos todos messias porque eu sou quem melhor traduz a alteridade do Outro. Nesse tempo messiânico, cada pessoa é necessária às outras.

Estamos certos, juntamente com Beckert (2008, p. 106), de que, na subjetividade ética, impera a ideia de eleição do eu pelo outro para servi-lo e dele se responsabilizar. A autora afirma que, em Lévinas,

> O eleito não é o detentor do poder, aquele cujas qualidades o capacitam para exercer o domínio sobre os outros, mas, inversamente, é aquele cujo poder é posto em causa na presença de uma alteridade que, pelo simples fato da estranheza com que se dá, contesta a sua soberania e o acusa de "abuso de poder". Por outras palavras, a eleição ética representa a destituição absoluta de todo o poder do eu ser para si próprio, passando a ser para o outro, na medida em que "o tem na sua pele". Neste sentido, longe do eu constituir uma identidade que se constrói ao longo do tempo, é, a cada momento, único; é a resposta ao apelo de outrem, esvaziando-se, nela, de todo o conteúdo pré-existente, de modo a coincidir com aquele que o interpela.

Constatamos, em nossa pesquisa com as crianças surdas, que elas próprias são messias que ensinam à comunidade ouvinte o que é alteridade. Conforme sugeriu a nossa referência ao trabalho de Márcio Paiva e Moreira (2013, p. 178), "o coração da concepção levinasiana do sentido encontra-se na passagem – que talvez nem seja passagem – do infinitamente outro como Deus ao infinitamente outro como homem". A hermenêutica do messianismo é a superação do Messias mítico, fazendo o recurso à ética, como responsabilidade pessoal inalienável e insubstituível. Portanto, ser profeta hoje é compreender que:

> Os fios que tecem a minha subjetividade são, de certo modo, aqueles da alteridade, por isso sou eleito. Trata-se da consciência mais profunda do homem sobre a anterioridade da eleição sobre a liberdade. Nesse sentido, a alteridade seria a condição mesma da subjetividade, não como escolha, mas como pré-condição humana (PAIVA; MOREIRA, 2013, p. 191).

A criança surda necessita do messias, essa pessoa que tece a alteridade com responsabilidade. Messias que é o outro acolhendo a diferença surda com olhar ético. Messias que sabe que ainda há tempo de fecundar uma nova história que coincida com a comunicação com a pessoa surda, respondendo por ela, face a face, mãos a mãos. Mediadores religiosos ou não. Pessoas que se sensibilizam pela diferença linguística da pessoa surda. O tempo do messias é aquele que Ribeiro Júnior (2005, p. 111) desvela em Lévinas: "somente quando todos forem messias do outro, o Nome de Deus pode ser proclamado com sentido".

Quanto à paz messiânica, que é o tempo em que as pessoas surdas serão respeitadas em sua diferença linguística, defendemos, com Lévinas, que esse juízo final não importa, mas cada instante do tempo que vivemos hoje:

> Não é o juízo último que importa, mas o juízo de todos os instantes no tempo em que se julgam os vivos. A ideia escatológica do julgamento [...] implica que os seres têm uma identidade "antes" da eternidade, antes da conclusão da história, antes de os tempos estarem volvidos, enquanto ainda há tempo, enquanto os seres existem em relação, sem dúvida, mas a partir de si e não a partir da totalidade. A ideia do ser que ultrapassa a história torna possível *entes* ao mesmo tempo comprometidos no ser e pessoais, chamados a responder o seu processo e, por consequência, já adultos, mas, por isso mesmo, *entes* que podem falar, em vez de emprestarem seus lábios a uma palavra anônima da história. A paz gera-se como a aptidão para a palavra. A visão escatológica rompe a totalidade das guerras e dos impérios em que não se fala (LÉVINAS, 1980, p. 11).

Todos os instantes do tempo presente, enquanto estamos em relação com o outro, são preciosos momentos de escutar e acolher a criança surda. Quem acolhe a criança surda torna-se profeta, messias, porque responde por outro. Buscar a ética nos leva ao livro sagrado da religião cristã: a bíblia. Nesse aparato de valores o rosto humano fala. Ruptura com a desvalorização da pessoa surda e possibilidade de abertura ao outro. Encontramos, na Bíblia, o *Effathá*, que para nós é mais do que curar a surdez de uma pessoa: se houve cura é porque havia doença. Em nossa pesquisa o *Effathá* revela-se como ensinar os ouvintes a escutar a criança surda. *Effathá* é para os ouvintes: "abra-se"! Que seja a abertura do coração da pessoa ouvinte o lugar da alteridade que recebe a criança surda. O Infinito enquanto rosto que fala nos ajudou a buscar expressões religiosas das crianças surdas. Essa busca nos levou a descobrir vestígios de um "Deus Surdo", o Deus da criança surda.

4.7 Vestígios de um Deus Surdo

Escutar a criança surda provoca um movimento ético em nossa consciência. Lévinas (1993c, p. 54) chama a relação que une o Eu ao outro de ideia do Infinito:

> A ideia do Infinito é desejo. Ela consiste, paradoxalmente, em pensar mais do que aquilo que é pensado e conservá-lo, assim, em seu "desmesuramento" em relação ao pensamento; em entrar em relação com o inapreensível, mas garantindo-lhe seu estatuto de inapreensível.

Vislumbrar o dado mais relevante de nossa pesquisa, o “Deus surdo”, é tentar descobrir os vestígios do Infinito para a criança surda. Para tentar responder a essa questão, nos remetemos a Lévinas. Ele explica que quando fazemos algo que queremos fazemos mil coisas que não queremos. Nossos atos não são puros, deixam vestígios. Portanto, é assim que somos responsáveis para além de nossas intenções. Lévinas (2010, p. 24) explica que:

> Temos um dedo preso na engrenagem, as coisas voltam-se contra nós. Isto significa que nossa consciência e nosso domínio da realidade pela consciência não esgotam nossa relação com ela, que nós estamos aí presentes com toda a espessura de nosso ser.

Os vestígios de Deus encontram-se nas expressões dos sentimentos religiosos da criança surda, embora eles não pertençam à fenomenologia. Lévinas exemplifica o que são vestígios falando a respeito da carta. Nela, temos a escritura, o estilo de quem a escreveu e a mensagem. Tudo isso que faz com que, na própria emissão da mensagem, a partir da linguagem e da sinceridade, alguém passe um sinal para nós. Mas o que na grafia e estilo da carta permanece vestígio, não revela nem esconde precisamente nada. Lévinas diz que o vestígio obriga em relação ao Infinito ao absolutamente Outro. Essa divindade é o vestígio de Deus porque “somente um ser que transcende o mundo – um ser absoluto – pode deixar um vestígio. O vestígio é a presença daquele que, falando propriamente, jamais esteve ali, daquele que é sempre passado” (LÉVINAS, 2010, p. 65).

Os vestígios de Deus coloriram nossa pesquisa do início ao fim. Eles foram vistos nos rostos sorridentes das crianças surdas. Essa “eleidade”, conforme diz Lévinas, “é a origem da alteridade do ser”. Através dela tentamos chegar à compreensão de Deus para a criança surda. São três os aspectos de nossa pesquisa que revelaram esses vestígios. O primeiro vestígio de Deus está na **proximidade**. Costa (2000, p. 201) diz que:

> O que moveu Lévinas na construção de todo seu pensamento foi provavelmente o desejo secreto de ver recuperada a dimensão da corporalidade pulsante na constituição da subjetividade humana como sensibilidade. Uma subjetividade com vontade de libertação e capacidade de indignação capaz de sensibilidade, aproximação e justiça. Se isto foi sua vida, então sua morte não significa senão a corroboração de todo seu pensamento. Um filósofo da corporalidade pulsante, quando morre e deixa de pulsar, ensina com seu descenso, que pensar o ser humano como sensibilidade, a intersubjetividade como recebimento e pensar a ação social

> como justiça é algo que só pode ser conseguido por seres humanos do porte dos que pensam e agem porque vivem e sentem.

Lévinas diz que Deus é exteriorização. Uma espiritualidade que, rompendo com a obstinação de ser um eu ético, ensina a priorizar o outro: responsabilidade. Nessa responsabilidade há uma abertura ontológica do ser humano para o transcendente.

Buscar **sentido na vida e na religião** é outro vestígio de Deus. Panasiewicz (2007) diz que:

> A religião é a busca de construir um mundo com sentido transcendental independentemente do sentido dado pela racionalidade moderna. Ela brota de onde emergem os desejos, as fantasias, os sonhos e as utopias. Ela é a expressão da religiosidade do ser humano. Na perspectiva de Blaise Pascal, essa religiosidade provém do espírito de fineza, ou seja, do coração humano, e não do espírito de geometria, quer dizer, da razão humana. Essa experiência tende à globalidade, quer atingir a totalidade da pessoa humana, ao mesmo tempo em que é um fenômeno que está presente em todas as culturas (PANASIEWICZ, 2007, p. 113).

Esse espírito de fineza está nas expressões religiosas da criança surda quando demonstraram uma humildade que desconcerta situada em suas respostas. As respostas da aluna 1F8aEFS, no Quadro 3, podem ilustrar essa humildade desconcertante:

Quadro 3 - Expressões religiosas da criança surda - 1F8Aefs

Quem é Deus: - É Jesus.
O que Deus faz: - Ele batiza.
Deus é surdo ou ouvinte: Não respondeu.
Quem te ensina sobre Deus: - A mamãe.
Que é o céu: - Estrelas.
A primeira coisa que você faz ao chegar à Igreja: - Falo com Jesus.
O que é sagrado para você: - Papai e mamãe.
O que mais deseja na vida: - Dirigir carro.
O que a faz feliz: - Assistir tv.
O que a faz triste: - Brigar com a mamãe.
Você se sente amado? Por quem? - Papai e mamãe.
Qual é o pior problema de sua vida? - Meus pais separarem.

Fonte: Grupos Focais da pesquisa

A humildade dessas respostas também nos levou a ver vestígios de Deus no rosto da criança surda ao trazer à tona experiências como sua aceitação afetiva na família. Esses valores dão sentido à vida e ajudam as crianças a aprofundar conhecimento. Eles produzem consciência de que a criança tem possibilidade de mudar a si mesma e de enfrentar problemas. Essas bases sólidas favorecem o papel social da criança surda, que deve ser firmado numa interação social saudável. Viver em comunidade e ser respeitada em seus sentimentos produz o desejo de afirmar sua identidade, reconhecendo sua diferença linguística. Assim, o rosto de Deus é o rosto de quem acolhe a criança surda: espírito de fineza no coração humano.

Por fim, o encontro com o **sagrado na cultura surda** é vestígio de Deus. Por isso, é urgente que se cuide do processo de formação religiosa das crianças surdas. Que teologia se fará para as crianças surdas? Como lhe falaremos do sagrado? A educação da religiosidade, formação religiosa e a religião necessitam ser meios de continuidade histórica para esse ser que apresenta fenômenos religiosos dentro de modelos da cultura surda. Isto porque a criança surda faz encontros com o outro e com O outro – o transcendente, de maneira individualizada.

Uma articulação entre fé e religião é possível porque a concepção de fé dos humanos permite-lhes ser movidos pelo “sagrado cultural”. A fé, enquanto desejo e criatividade, propõe constantemente à religião que capte as várias manifestações do sagrado. Com os dados de nossa pesquisa e a ajuda de Panasiewicz (2007, p. 110), justificamos essas afirmações e consideramos que o sagrado se revela, para a criança surda, nos detalhes de sua vida cotidiana. Participar das festas na igreja, ir às aulas de Ensino Religioso de sua escola, conversar com os familiares, professores e amigos a respeito de religião são alguns desses detalhes que ligam as crianças surdas ao sagrado. Perceber que o mais importante em sua vida é a *comida, o arroz, a casa e a avó chorando*, até sua sábia percepção de um *Deus surdo*, são outros dados valiosos nos quais vimos o sagrado para a criança surda. Portanto, os vestígios de Deus para a criança surda estão na proximidade, no sentido da vida e na religião. O sagrado, para a criança surda, é aquele que se responsabiliza por ela. Deus se manifesta nas relações. Os vestígios de Deus, para a criança surda, estão, principalmente, nas relações de alteridade.

4.8 Alteridade e surdez: o desvelar do rosto do outro

É necessário um cuidadoso trabalho ao se ler Lévinas. Isso porque há um desafio nessa leitura como um convite a ir além do conceito e transcender rumo ao outro, ao Infinito. Na socialidade, Lévinas busca a saída do ser, sem ser pelo conhecimento. Essa socialidade revela a criança surda que, antes, foi deixada de lado e agora é colocada em destaque. O objetivo dessa socialidade é "buscar uma saída para o pensamento que não seja a totalização, a síntese, o domínio, mas o acolhimento da alteridade do outro, irredutível ao eu, nem mesmo quando este pratica a violência" (PAIVA, 2004, p. 64).

Quando as pessoas perguntam a que se aplica a ética da alteridade, respondemos que ela indica a saída da totalidade do conceito que violenta e assassina o outro, a redescoberta da perspectiva ética em novas bases que se dão não a partir do Eu, mas a partir do Infinito do Outro (PAIVA, 2004, p. 65). A relação entre ética e surdez faz sentido porque, como nos diz Márcio Paiva (2004, p. 65-66),

> Ao provocar a separação entre o Mesmo e o Outro, a ideia de Infinito faz da relação humana uma relação ética, em que ambos se mantêm separados. Dessa maneira, a ética torna-se o eixo fundamental precisamente porque contém e revela a possibilidade e a realidade do além do ser e da identidade do mesmo como transcender para o outro numa relação responsável que Lévinas chama de alteridade. Sinteticamente poderíamos dizer que o rosto é "o modo como o outro se apresenta ultrapassando a ideia de Outro em mim" ou "o outro é tudo aquilo que não se reduz ao eu".

A pesquisa revelou que no rosto da criança surda há abertura, encontro com o outro, além de sua aparência. Significação. Para nós essa significação está presente no diálogo com a pessoa surda. Márcio Paiva (2004, p. 66) observou que "o caráter vulnerável do rosto se impõe àquele que o observa. É na relação pessoal, do eu ao outro, que o 'acontecimento' ético conduz além ou eleva acima do ser". Nessa visão, a liberdade do Eu não se confunde com arbítrio, que não o responsabiliza pelos atos do Outro, mas sim com uma responsabilidade infinita. Assim, vemos que a relação com o outro une liberdade, responsabilidade e ética.

Demonstramos que a ética se faz no tecido da realidade. Seu fio condutor é a relação do Eu e do Outro. A partir do rosto da criança surda é que vem à consciência a injustiça do Eu. Nesse desvelamento a ética da alteridade é reivindicada. Nela, a concepção de infinito se faz porque "o ser humano tende ao

infinito, a ideia do infinito provoca um desejo no eu que o leva a se abrir e essa abertura do ser possibilita a relação de alteridade, que transcende para o outro de forma responsável, portanto ética" (PAIVA, 2004, p. 67). É sempre a partir do Rosto, da responsabilidade pelo outro, que aparece a justiça:

> A justiça somente seria alcançada quando a sociedade íntima (entre mim e ti) fosse perturbada pelo terceiro, sendo a revelação deste terceiro apresentada através do rosto. Por este viés, Lévinas argumenta que, se não houvesse ordem de justiça, não haveria limite para minha responsabilidade. Mas a ordem de justiça dos indivíduos responsáveis uns pelos outros surge não para restabelecer esta reciprocidade entre o eu e seu outro, mas por causa do terceiro que, ao lado deste que me é um outro, é-lhe "também um outro". Lévinas reconhece a estreita relação entre responsabilidade e justiça, uma vez que o eu deve tudo ao outro, antes de ser livre diante dele, é responsável por ele (PAIVA, 2004, p. 67).

Concluímos que é hora dos cidadãos iguais diante da lei. Pessoas surdas e pessoas ouvintes lado a lado. É a ruptura do eu-tu, a descoberta da condição do *vós*, na proximidade do próximo. É nessa relação de justiça que o rosto da pessoa surda se desvela. Esse é o início de uma religião depois da religião. Religião da alteridade.

4.9 Religião: relação ética, ternura e responsabilidade

A pesquisa com crianças surdas mostrou algumas crianças surdas atribuem surdez a Deus! Isso indica que a criança surda caracteriza sua realidade ao Deus que a ama. Entendemos que, nessa caracterização, a criança consegue sentir acolhimento de sua alteridade na religião. Nossa afirmação vem ao encontro da explicação da fé que fizemos no Capítulo 2 de nosso trabalho. Nele, Panasiewicz dizia que a fé é uma disposição interior para dialogar e acolher ou não o mistério transcendente. O "Deus surdo" compactua com a surdez daquelas crianças. Deus a compreende e, assim, sua experiência de fé possibilita reelaboração hermenêutica do vivido. Essa constatação nos permite responder parte da pergunta fundante de nossa pesquisa: as formas de expressão do sentimento religioso da criança surda supõem alteridade? Os dados da pesquisa revelam que as crianças que têm boa vivência religiosa com as famílias, se sentem "abençoadas" e demonstram sentimento de alteridade. Vejam o exemplo de 13F8aEFS, no Quadro 4:

Quadro 4 - Expressões religiosas da criança surda - 13F8aEFS

Quem é Deus? - Quem abençoa.
Deus é surdo ou ouvinte? - Surdo.
Qual é a primeira coisa que você faz ao chegar à Igreja? - Falo: Obrigada, Jesus!
O que é sagrado para você? - Anjo e igreja.
Você é abençoada? - Jesus me abençoa e cuida de mim.
O que é religião? - Jesus.
O que é paz? - Calma.
O que acontece com uma pessoa boa que morreu? - Vai para o céu.
Qual é o pior problema de sua vida? - Não tenho problemas.
Você se sente amada? Por quem? - Pela família.

Fonte: Grupos Focais da pesquisa

No que diz respeito à construção da imagem de Deus, 13F8aEFS pode sentir-se acolhida na religião quando é acolhida na família, na sua cultura e nas relações éticas. A religião nasce dessa relação de ternura. A alteridade é presença na vida de 13F8aEFS. Desde a família até sua vivência religiosa, tudo o que vive reflete sentimentos de uma criança amada, agradecida, feliz e, principalmente, respeitada. O sorriso é cartão de visita de 13F8aEFS! Alteridade estampada em seu rosto. A imagem que 13F8aEFS tem de Deus revela disposição interior que acolhe o mistério transcendente.

Durante nossa pesquisa, na técnica do desenho, pedimos às crianças surdas para desenharem sua religião, 70% desenharam Igreja e 60% desenharam Jesus. Os alunos que desenharam Igreja foram: 10F8aEFS, 4F9aEFS, 9M10aEFS, 12F9aEFS, 3F10aEFS, 7M13AEFS, 8M9aEFS e os alunos que desenharam Jesus: 2F9aEFS, 7M13AEFS, 10F8aEFS, 11M10aEFS, 13F8aEFS, 8M9aEFS. Nesse exemplo, fica clara a explicação de Panasiewicz de que fé antropológica e fé religiosa – vivência religiosa ou experiência de Deus – podem ser vividas no interior de uma religião. Assim, podemos afirmar que, para a criança surda, o “Deus surdo” de sua fé antropológica se encontra na experiência de Deus. Nessa religião como perspectiva de vida, Deus é mistério transcendente que perpassa a vida humana.

Portanto, religião é a força que liberta e promove a vida comunitária e é reconhecida nos direitos e deveres. A criança surda nos ajuda a percorrer o sentido

de religião como responsabilidade. Na concepção levinasiana, a religião desperta, no movimento das relações humanas, no acolhimento do outro, a transcendência presente na própria imanência e não num mundo distante. A religião vem da relação ética, do comprometimento com o outro, com a vida do outro. Religião que não deve se fundamentar na ontologia, mas na relação entre as pessoas. Assim, ética e religião se tornam originárias. A razão fica livre de suas amarras conceituais.

Linguagem, moral e elementos que se acham presos pelas correntes racionais se libertam. A religião precisa se desvincular da ontologia e da própria teologia para despertar as pessoas para uma antropologia que considera o ser para além do *logos.* Assim resgata sua sensibilidade e afetividade numa compreensão que considere a ética precedente ao pensamento, pois o vê na sua alteridade infinita.

É pelo serviço ao outro enquanto responsabilidade que perpassa a relação ética que o eu pode encontrar-se com o infinitamente Outro. Somente quando o ouvinte se torna totalmente responsável pela criança surda pela sua vida, pelo bem-estar, pela existência dessa criança, sendo-lhe inclusive submisso, é que Deus se torna acessível. Na relação de serviço ao outro o eu vai em direção a Deus. *Deus é o outro.* Na relação ética o eu se vê face a face com o outro. É preciso colocar-se a serviço do outro desinteressadamente. Esta é a condição para se estabelecer a relação com Ele. Propomos, assim, o compromisso ético com a criança surda. Pela relação ética, a religião revela sua dimensão transcendente.

4.10 As luvas brancas e a criança surda: desnuclear-se

O resultado da pesquisa foi o desvelamento de um sagrado cultural que se manifesta no escutar a criança surda para escutar Deus, vestígio do infinito em nós. Quando a sociedade ouvinte se aproxima com preconceito da pessoa surda, fecha-se a possibilidade do face a face. É como se a sociedade ouvinte colocasse suas *luvas brancas* para se relacionar com a diferença linguística encobrindo seu meio de comunicação com a pessoa surda. Mas a pessoa surda fala com as mãos! As mãos que falam precisam ficar em evidência. Qual é o significado real de alteridade no que se refere à pessoa surda? Do que realmente falamos quando dizemos surdez e alteridade?

Ao falar de alteridade e surdez, falamos de responsabilidade pelo outro. Quando a palavra Deus brota das mãos de quem comunica alteridade, o pensamento do Infinito comanda o espírito. É como se tirássemos as luvas brancas para nos desnuclearmos perante a pessoa surda. Mãos nuas que indicam abertura de coração. Quem se comunica com a pessoa surda se torna responsável por esta significação. Isto porque ao abrir-se ao outro de mãos nuas, deixando aparecer a variedade de saberes, a alteridade do absolutamente outro, se vê com sentido. Talvez essa nudez das mãos revele a nudez do rosto e sinalize que estamos mais próximos de Deus quando olhamos no rosto do outro. Se Lévinas diz que Deus é o encontro face a face, podemos dizer, com muita propriedade, que, no universo religioso da criança surda, Deus é encontro das mãos que se comunicam e se compreendem. Encontrar-me com a pessoa surda é ver a dimensão do divino a partir do rosto humano. Lévinas (1980, p. 64) diz que:

> A dimensão do divino abre-se a partir do rosto humano. Uma relação com o Transcendente – livre, no entanto, de toda dominação do Transcendente – é uma relação social. É aí que o Transcendente, infinitamente Outro, nos solicita e apela para nós. A proximidade de Outrem, a proximidade do próximo, é no ser um momento inelutável da revelação, de uma presença absoluta (isto é, liberta de toda a relação) que se exprime.

Esse encontro ético aproxima o humano do mistério transcendente. Na expressão religiosa da criança surda há revelação de Deus. Essa expressão do sentimento religioso, na criança surda, se instaura na relação de não indiferença para com o outro. Proximidade do infinito. Quando a criança surda não se sente acolhida pelo outro, não se sente acolhida por Deus. Quando não aprende o sentido de Deus, ela também não o apreende. Quando somos ofensa, não reconhecemos Deus no rosto da pessoa surda. Assim, o rosto da criança surda expressa o sentido da vida: o olhar curioso ou a indiferença são suas respostas às ofensas sofridas.

Ser mãe surda de uma criança ouvinte é uma experiência de profunda alteridade. Shirley Vilhalva (2004, p. 53) conta suas experiências como mãe:

> Ser mãe surda e ter uma filha ouvinte é como ser mãe ouvinte e ter filha surda. Enquanto não precisa usar a fala tudo bem, a partir do momento que a fala entra no meio da comunicação, tudo começa a ficar diferente, dando outro sentido para a vida no dia a dia. Minha adaptação com Natany Rebeca foi incrível, com um alarme de choro com luz, doado por um amigo surdo, eu acompanhava quando ela estava acordando ou chorando. Ao passar do tempo percebi que estava acontecendo algo diferente, ela

> começou a sair do berço, chegava até minha cama e me acordava, sinalizava leite ou água, fui percebendo que sozinha eu não conseguia saber o que ela queria se não sinalizasse. Lembro que algumas pessoas me perguntavam por que eu não entregar Natany Rebeca para minha família criar, pois ela vai sofrer muito morando com você.

Nessa lição de pluralismo que aprendemos em nossa pesquisa vimos que não há multiplicidade numérica, mas movimento de mim para o outro. Shirley Vilhalva (2004) narra que não abandonou a filha ouvinte. Esse pluralismo supõe alteridade radical do outro que, segundo Lévinas (1980, p. 106), significa que:

> O pluralismo supõe uma alteridade radical do outro que eu não concebo simplesmente em relação a mim, mas que encaro a partir do meu egoísmo. A alteridade de Outrem está nele e não em relação a mim, revela-se, mas é a partir de mim e não por comparação do eu com o outro que eu lá chego. Tenho acesso à alteridade de Outrem a partir da sociedade que mantenho com ele e não abandonando essa relação para refletir sobre os seus termos.

E assim Lévinas nos ensina: “Outrem como mestre pode servir-nos também de exemplo de uma alteridade que não subsiste apenas em *relação* a mim, que, pertencendo embora à essência do Outro, só é, no entanto, visível a partir de um eu” (LÉVINAS, 1980, p. 106). Ao colocar a relação com Outrem como ética, dou-me conta de que Deus é o Outro. Essa é a transformação da ideia do infinito trazida pelo conhecimento, em Majestade abordada como rosto (LÉVINAS, 1980, p. 189-190). Nessa relação, tudo o que se passa aqui, “entre nós”, diz respeito a toda gente. Fraternidade e solidariedade são implantadas. Minha unicidade implica outras unicidades em torno de mim. No acolhimento do rosto instaura-se a igualdade. É por isso que diante da pessoa surda eu me desnucleio. Suas mãos nuas ao fazer sinais são brados dirigidos a Deus. Com Lévinas (2008, p. 106), percebemos o:

> nascimento latente em outrem da religião; anterior às emoções e às vozes, antes da experiência religiosa” que fala de revelação em termos de desvelamento do ser; relação como acesso insólito, no seio de minha responsabilidade, ao insólito desconcerto do ser. Mesmo que logo se diga: “não foi nada”. “Não era nada” – não era ser, mas de outro modo que ser. Minha responsabilidade – contra minha vontade – que é a maneira pela qual outrem me incumbe ou me incomoda, me é próximo – é escuta deste brado. É o despertar.

Assim, a pessoa que se sensibiliza perante “as mãos que falam” é aquela que se desnucleia. Separa-se de seu mundo ouvinte, toma outra direção. Busca a alteridade. Tornando-se responsável pelo outro, torna-se testemunha, ou vestígio,

ou glória do Infinito. Desnuclear-se é dizer: “eis-me aqui” para a pessoa surda e assim levar a paz. Nossa pesquisa revelou que ouvir a criança surda é desnuclear-se, ser responsável por ela: “outrem que me domina na sua transcendência é também o estrangeiro, a viúva e o órfão, em relação aos quais tenho obrigações” (LÉVINAS, 1980, p. 193). A palavra se instaura num mundo em que é preciso socorrer e dar. A essência do discurso é a ética. Quando se deseja o universal, a linguagem perde a significação social. Negar a particularidade é acabar com o discurso. “O individual e o pessoal são necessários para que o Infinito se possa produzir como infinito” (LÉVINAS, 1980, p. 195). “A passagem ao racional não é uma desindividuação precisamente porque é linguagem, isto é, resposta ao ser que lhe fala no rosto e que apenas tolera uma resposta pessoal, ou seja, um ato ético” (LÉVINAS, 1980, p. 196). Para além do rosto, entendemos com todo o nosso trabalho que o amor visa Outrem, visa-o na sua fraqueza. Amar é temer por outrem, levar ajuda à sua fraqueza (LÉVINAS, 1980, p. 235).

Para concluir, entendemos que: “o homem enquanto Outrem chega-nos de fora, separado – ou santo – rosto. A sua exterioridade – quer dizer, o seu apelo a mim – é a sua verdade” (LÉVINAS, 1980, p. 271). Desnuclear-se é ficar frente a frente tornando possível o pluralismo da sociedade. Ao abordar a criança surda, ajudo a mim mesmo. Segundo Lévinas (1980, p. 160):

> O rosto que acolho faz-me passar do fenômeno ao ser num outro sentido: no discurso, exponho-me à interrogação de Outrem e essa urgência da resposta – ponta aguda do presente – gera-me para a responsabilidade; como responsável encontro-me reconduzido à minha realidade última. Esta atenção extrema não atualiza o que foi em potência, porque não é concebível sem o Outro. Estar atento significa um acréscimo de consciência que supõe o apelo do Outro. Estar atendo é reconhecer o domínio do Outro, receber a sua ordem ou, mais exatamente, receber dele a ordem de mandar. A minha existência como “coisa em si”, começa com a presença em mim da ideia do Infinito, quando me procuro na minha realidade última. Mas tal relação consiste já em servir Outrem.

Quando abordo a criança surda, abordo a mim mesmo. A linguagem é a única possibilidade de existir que é mais do que existência interior. Quando ofereço à criança surda esse existir, que é meu ser, sirvo-lhe. Exprimir é ser bom (LÉVINAS, 1980, p. 161-164). Exprimindo interesse e responsabilidade pela criança surda, desnucleio-me e inicio meu caminho espiritual de bondade, primeiramente comigo,

depois com o outro para chegar ao grande Outro. Neste percurso, bastam as mãos nuas e a alteridade de quem diz: “eis-me aqui”.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho procurou descrever o fenômeno religioso da criança surda, relacionando surdez e alteridade. Nele, três aspectos são relevantes para os estudos no âmbito das Ciências da Religião e a surdez: 1) incentivo a pesquisar culturas diferentes; 2) possibilidade de a religião do encontro contribuir na percepção da surdez como diferença linguística e não deficiência; 3) incentivo a superar preconceitos e gerar alteridade. Situando esses aspectos, vemos que, marcada por um sistema totalizador e injusto que reproduz padrões de efeitos maléficos e segregadores, a cultura surda grita sua liberdade. Situaremos cada um desses aspectos e sua relevância acadêmica.

Quanto ao incentivo a pesquisar culturas diferentes, nossa pesquisa tem lugar ímpar. Partimos da leitura do mundo[53] para chegarmos à leitura do universo surdo no Brasil. A busca do poder surdo retrata a construção sólida e edificada de uma cultura que luta contra um sistema excludente e hoje é exemplo para o mundo inteiro. Com fatos históricos narrados na Universidade Gallaudet, situada em Washington DC, única universidade para pessoas surdas do mundo, somos convidados a pensar na sociedade ouvinte e sua relação com a surdez. Durante a visita da pesquisadora a essa Universidade, chamou-lhe atenção a frase de Jesse Jackson, escrita no hall de entrada: "O problema não é que os estudantes não podem ouvir. O problema é que o mundo ouvinte não escuta"[54]. Nesse contexto, nosso desejo é que esta dissertação seja incentivo a conhecer e pesquisar culturas diversas.

A LIBRAS é a língua da pessoa surda brasileira. Valorizar essa língua foi o início desse trabalho. Também pesquisamos a lei 10436/02, que fez aflorar a questão da surdez. Além disso, buscamos livros na área da educação para pessoas surdas, palestras e estudos surdos que deram "voz" à pessoa surda na pesquisa. Os grupos focais realizados em LIBRAS foram essenciais para descobrir as expressões religiosas da criança surda. Eles revelaram seu lugar no mundo. Alteridade ou preconceito? Quando acolhida em sua diferença, a pessoa surda vive a alteridade. Diante dessa discussão, percebe-se que alteridade e abertura ao outro são novos

[53] Vale lembrar que a leitura do livro de Oliver Sacks (1998) foi grande motivador para a visita da pesquisadora à única Universidade para pessoas surdas do mundo: a Gallaudet University.

[54] The problem isn't that the students do not hear. The problem is that the hearing world does not listen (Jesse Jackson). Tradução nossa.

conjuntos de valores. Um novo *ethos* que se faz. O sujeito surdo é colocado em questão. O preconceito é questionado. Contrapõe-se à alteridade. O mundo saturado de som nos impede de perceber as minúcias do silêncio com as quais a pessoa surda convive. As consequências desumanizadoras da totalidade não permitem ver beleza no modo de a pessoa surda “escutar” o mundo. Viver a alteridade é escutar o outro. Ver no rosto de muitos outros, surdos e ouvintes, a voz que ensina a ir contra a injustiça de um mundo que não quer ouvir. Quando compreendida em sua diferença, quando a escutamos, a criança surda se sente acolhida e percebe a vida com sentido.

Nossa perspectiva não foi tecer um discurso em relação ao que falta na educação da criança surda, mas sim em relação ao que a criança surda possui. Percebemos uma caminhada recente, porém merecedora de um discurso que valoriza a LIBRAS. Essas e outras iniciativas ajudam a descobrir a história da surdez nas crianças e nos adultos brasileiros. Presente na vida e na memória de interlocutores, ouvintes e pessoas surdas começam a dar voz às crianças surdas. Agora essa história se torna mais consistente. Mas há muito a pesquisar em relação à criança surda.

Essa criança, na faixa etária dos 7 aos 10 anos, ainda não generaliza além de situações particulares. Não formula posições morais que governem classes inteiras de relações recíprocas. Portanto, precisa de modelos de liderança para capacitar competências. Como está no momento de revolução em seu pensamento e em suas emoções, necessita expressar esses sentimentos. Ela ainda não desenvolveu sua capacidade de diferenciar a própria perspectiva da dos outros e coordenar os dois pontos de vista. Esse aprendizado da coordenação de pontos de vista diferentes requer construção. Implica contrabalancear interesses próprios com interesses, direitos e necessidades dos outros. A criança dá mais peso às consequências do que aos motivos de ação ao avaliar a culpa moral.

A criança surda, que está no período de iniciativa e culpa, recebe julgamento dos adultos o tempo todo. Esse julgamento pode ser tão cruel que leva a um senso de culpa e autojulgamento que a faz se controlar e se constringir demasiadamente ao ponto de auto-obliterar. Quando a orientação dos adultos consegue contribuir para uma busca de sentido, a criança experimenta o surgimento da virtude ou força que podemos chamar de propósito. Cada acontecimento dessa fase de vida deixará no corpo e na memória dessa criança marcas profundas. Seu caráter e

personalidade estão sendo construídos nessa importante fase de vida. As experiências de si, do outro e do mundo marcam a grandeza social e relacional na vida desse ser em construção. Uma dinâmica de fé que liga os seus desejos mais profundos, seus relacionamentos e a forma como responde às emergências e crises modelam o sentido em sua vida. A maneira como a comunidade surda e a comunidade ouvinte olham para a criança surda define a construção de sua identidade.

A língua de sinais é de uma profundidade de expressão tão intensa que a criança surda pode manifestar-se claramente utilizando-a. Compreendemos que a pessoa surda não é universalidade, é unicidade. Não é representação, é revelação desse Infinito que ela chama de “Deus surdo”. Transição da contemplação para o testemunho. Pensar na expressão religiosa da criança surda é tentar revelar o sentido de Deus na vida. Reconhecer a expressão do sentimento religioso da criança surda é não ser indiferente para com essa criança.

No âmbito da religião como encontro, vemos grande contribuição na acolhida da diferença surda. Estamos numa fase em que os surdos são sujeitos, não vítimas. Porém estão em situação de dominação. O domínio ouvinte é opressor. Ele produz a inquietude de se “nuclear em si”, ou seja, não se abrir ao outro. Desnuclear-se é fazer aparecer a variedade dos saberes, tirando-os da monotonia. Nessa relação de desnucleação é que se pode conferir o espírito ao homem. Surge o sentido da vida. Transcendência que se diz em termos éticos. Esse sentido da vida se expressa no rosto do outro como alteridade ou como ofensa sofrida. Se há ofensa, há lágrimas. As lágrimas dos ofendidos são portas celestiais sempre abertas. Faz-se necessário secar essas lágrimas, acolhendo a diferença surda.

A possibilidade de a religião do encontro contribuir na maneira de perceber a surdez como diferença linguística e não como deficiência permeou todo este trabalho. Tratamos a religião como ética, comunicação e alteridade. Confirmamos que, quando a criança surda expressa sua religiosidade, conseguimos entendê-la. Há encontro e comunicação. Nessa busca da alteridade, o preconceito se esvai. Nessa religião, fundamenta-se a alteridade com a pessoa surda. Alteridade é o escutar a criança surda, responsabilidade pela diferença.

Nosso objetivo não foi reconhecer a religião da criança surda, mas perceber as expressões religiosas da criança surda. Partimos da compreensão de sua cultura,

buscamos as contribuições da educação e chegamos ao estudo do desenvolvimento dos estágios da fé da criança surda. Todo esse caminho nos revelou um “Deus surdo”, alteridade de Deus para com a criança surda. Esse dado surpreendeu inclusive a pessoa surda que sempre acompanhou as crianças. Ele é revelador de uma vivência concreta das crianças surdas e suas experiências da realidade em sua corporeidade.

Por fim, esperamos que a pesquisa tenha despertado a possibilidade de superar preconceitos e gerar alteridade. Tentamos ampliar o conceito de alteridade, analisando-o em relação à surdez. Com isso, problematizamos o tema de nossa pesquisa e chegamos a uma pergunta crucial: a alteridade está nas mãos de quem? Para respondê-la, nos remetemos à longa pesquisa. Sua análise sentencia que há um egoísmo na totalidade. A ideia do perfeito em relação ao imperfeito conserva assim todo o seu valor. Mas como o egoísmo de se achar perfeito pode entrar numa relação com o outro e com o Outro? A alteridade cai num discurso vazio se não vemos o outro como “o livre”. As contribuições de Lévinas em relação à ética da alteridade fazem perceber que é possível caminhar de uma ética sem socorros para uma ética da alteridade. Amor gratuito que me vem do rosto da criança surda e significa sua santidade. Vislumbrar essa santidade é fazer parte de uma nova geração.

As crianças surdas de nossa pesquisa não pertencem ao século da provação implacável de uma ética sem socorros. Eles nasceram no tempo messiânico em que todos podem ser Messias de todos. Nesse tempo, a ética da alteridade inicia seu ultrapassamento. Há capacidade de descobrir o semelhante. Quando nos deparamos com a criança surda, percebemos que esse tempo messiânico é tempo de escutar o infinito que vemos na criança surda. Esse infinito é Deus! Márcio Paiva apresenta esse Infinito numa religião que é perspectiva de vida. Religião ética que começa nas relações e vai muito além. Vimos que a crise da alteridade é o preconceito. A crítica da totalidade e suas consequências desumanizadoras abrem espaço para a contribuição ética na construção de uma sociedade em que o face a face seja o sentido da vida. Ouvir a resposta das pessoas surdas é assumir a responsabilidade pela diferença, olhando no rosto daquele que me convoca. Entender a expressão religiosa da criança surda é um desafio. Diante dele lançamos a pergunta: quem quer aprender LIBRAS? Dessa resposta nascerão mudanças de

posturas em relação ao modo de perceber o outro porque revela uma realidade em que a ética vem antes da ontologia.

Ao longo dessa análise, tentamos perceber sinais de alteridade como conduta ética. Confirmamos com diversos autores – Panasiewicz, Ávila, Fowler, Lévinas – que as raízes da justiça estão lá na infância, período de reciprocidade em que necessitamos da cooperação dos outros para a realização de nossos próprios objetivos. O ser humano é provisório e, ao mesmo tempo, repleto de possibilidades, finitude e infinitude que se complementam, como nos diz Roberlei Panasiewicz. Só o espírito é capaz de descobrir um sentido para nossa existência. Para nossa dimensão espiritual se desenvolver, precisamos de abertura ao outro. O outro participa do processo em que coloco sentido em minha vida. Incomunicação gera violência. Responder ao apelo gera ética. A construção do face a face é conduta ética para com a criança surda. O silêncio é barreira. O infinito é alcançado nos rostos humanos. Rostos e infinito se articulam. A alteridade do outro, da criança surda, ensina um mundo ético.

As Ciências da Religião têm a nobre tarefa de investigar, entre outras coisas, o impacto da religião em indivíduos ou grupos culturais diversos. Neste aspecto, estudar as expressões religiosas da criança surda foi privilégio e inquietação. Privilégio porque os sinais religiosos das crianças surdas são belíssimos, seu modo de representar os sentimentos religiosos é muito alegre e “barulhento”. Inquietação porque diante da cultura surda é que compreendemos o quanto os ouvintes precisam aprender para “amar” a pessoa surda. Esse amar levinasiano significa ver a criança surda como se ela fosse única no mundo. Responsabilidade minha mais do que dos outros.

Nossa pesquisa chegou ao final? Esperamos que não. Nossa pesquisa levantou propostas de ruptura com uma sociedade que se nega a ouvir. Outras propostas essenciais perpassaram as linhas deste trabalho: que as pessoas aprendam LIBRAS; que cursos de Comunicação Assistiva se proliferem; que as teorias para se trabalhar com crianças sejam renovadas de modo que permitam que a totalidade seja questionada e as pessoas reeducadas para lidar com a diferença; que o olhar do ouvinte sobre os corpos surdos seja olhar de acolhida; que haja comunicação com a criança surda para que ela possa expressar seus sentimentos e

encontre sentido para vida e, principalmente, que o lugar do sagrado seja o lugar do escutar a pessoa surda para escutar Deus, vestígio do Infinito em nós.

A insônia da exclusão está sendo colocada em cheque. O vazio da alteridade grita para ser preenchido no que se refere às crianças surdas. Ainda há um longo caminho a seguir. Desvendar a beleza das expressões religiosas da criança surda foi apenas o início de uma construção. Esse “alicerce” necessita ser preenchido. Lévinas nos ensina uma estrutura segura para a construção da alteridade: a percepção da religião como relação ética – ternura e responsabilidade. Ainda há muita pesquisa para ser feita nesse campo da surdez, religião e crianças. Mas, antes, é preciso que o adulto veja Deus no rosto da criança surda. Então poderá ver nascer o brilho da transcendência e a maravilha do *Effathá!*

EPÍLOGO

A pesquisa que começou no universo das crianças surdas agora teima em continuar. Mas outro universo religioso me atrai. Desta vez o Ensino Religioso na perspectiva da alteridade. Em Lévinas e em Santo Agostinho continuaremos os estudos para que novos elementos conceituais forjem uma proposta pedagógica ética para crianças de 3 a 10 anos. O mestrado em Ciências da Religião será nosso apoio. Concepções e práticas curriculares que fundaram a formação profissional da pesquisadora serão força que impulsionará a continuidade das pesquisas.

Além de observar o conhecimento que os alunos trazem, será preciso organizar conteúdos pertinentes ao Ensino Religioso. Mas o que fazer para não ferir a religiosidade das crianças? De onde partir? Aonde queremos chegar? As respostas estão sendo construídas, porém o mais importante é saber que indicações concretas de Ensino Religioso para crianças irão tecer este percurso. Participar da vida dessas crianças numa idade em que a admiração e a contemplação moram em seus olhos e em seus corações é aprender a linguagem da espiritualidade. É gratificante partilhar com as crianças valores como a corporeidade, a ética e o sagrado. Este trabalho desafiador fará compreender a contribuição da ética da alteridade para a formação das crianças. Pais, professores e pessoas interessadas em se abastecer um pouco nas águas dos ensinamentos de Santo Agostinho e de Emmanuel Lévinas serão convidados a vislumbrar conosco a delicada tarefa de formação religiosa da criança.

Karl Rahner citado por Annemie Dillen (2007, p. 68) escreve em sua “teologia do ser criança”:

> Nós não perdemos a infância, como algo que retrocede sempre mais para o passado, como algo que fica para trás à medida que avançamos no tempo, mas antes caminhamos para ela como aquilo que foi realizado no tempo e redimido para sempre no tempo.

Portanto, na infância também há frutos e flores que só podem crescer *nesse* campo e em nenhum outro. Esses frutos serão levados para a vida e sempre os traremos em nossa memória. Deles nascerão posturas enraizadas em nossa infância. Mas não trataremos apenas desse lado da infância. Trataremos da culpa, do medo e da morte, mas no contexto da graça, como diz Rahner. Tentaremos

perceber e relatar a abertura das crianças para Deus, além de tentar compreender a infância. Para Rahner citado por Lefebvre (2007, p. 70), a infância é “um estado em que estamos abertos para esperar o inesperado, para entregar-nos ao incalculável”. No núcleo dessa sensibilidade teológica com a qual tentaremos compreender as competências espirituais das crianças, estará Deus. Em Santo Agostinho, O chamaremos de Interioridade. Em Lévinas, O chamaremos de Infinito. Mas, acima de tudo, com as crianças O chamaremos de Amor. Nesse infinito que é Deus nas crianças buscaremos a ética da alteridade que conduzirá nosso diálogo no trabalho sobre o universo das crianças.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

AMATUZZI, Mauro Martins. Esboço de teoria do desenvolvimento religioso. In: PAIVA, Geraldo José de (Org.) et al. **Entre necessidade e desejo**: diálogos da psicologia com a religião. São Paulo: Loyola, 2001.

AMATUZZI, Mauro Martins. In: ARCURI, I. G.; LOPES, M. A. (Orgs.). **Uma aproximação fenomenológica à experiência religiosa.** PUC Campinas, ANPEPP. Vetor, 2007.

AMATUZZI, Mauro Martins. **Psicologia e espiritualidade**. São Paulo: Paulus, 2005.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **Ética, religiosidade e cidadania**. Belo Horizonte: Lê, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ÁVILA, Antônio. **Para conhecer a psicologia da religião**. São Paulo: Loyola, 2007.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BECKERT, Cristina. “O Messias sou eu”: reflexões sobre o messianismo de Emmanuel Lévinas. **Reflexão**, Campinas, v.34, n.94, p. 103-109, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reflexao/article/viewFile/3029/2004>. Acesso em: 30 ago. 2015.

BINGEMER, Maria Clara Lucchetti. **Alteridade e vulnerabilidade**: experiência de Deus e pluralismo religioso no moderno em crise. São Paulo: Loyola, 1993.

BRANDÂO, Flávia. **Dicionário ilustrado de Libras**. São Paulo: Global, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Lei de LIBRAS**, Governo Federal, 181º da Independência e 114º da República. Brasília, 24 de abril de 2002. Fernando Henrique Cardoso. Disponível em: <http://www.feneismg.org.br/doc/Brasil%20-%20Leis%20%20Libras%20e%20Surdos.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2014.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira**. 2.ed. Ilustrações de Silvana Marques. São Paulo: USP/Imprensa Oficial do Estado, 2001. v.I: sinais de A a L; v.II: sinais de M a Z.

BRASIL. **Língua Brasileira de Sinais**: Uma conquista histórica. Eduardo Azeredo. Brasília, Secretaria Especial de Editoração e publicações: 2006.

BRITO, Lucinda. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

BRITO, Lucinda. **Língua dos sinais**. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA9qcAB/lingua-sinais-lucinda-brito>. Acesso em: 12 maio 2015.

BUCKS, René. **A Bíblia e a ética**: filosofia e sagrada escritura na obra de Emmanuel Lévinas. São Paulo: Loyola, 1997.

COSTA, Márcio Luis. **Lévinas**: uma introdução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DILLEN, Annemie. Entre heroísmo e deficitismo: desafios da pesquisa sobre a espiritualidade infantil de um ponto de vista teológico cristão. **Concilium**, Rio de Janeiro, n.323, p. 63-76, 2007.

DOLTO, Françoise. **A criança no espelho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

DOLTO, Françoise. **No jogo dos desejos**: ensaios clínicos. São Paulo: Ática, 1996.

DOLTO, Françoise. **Quando surge a criança**. Campinas, SP: Papirus, 1998a.

DOLTO, Françoise. **Seguindo os passos de Françoise Dolto**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DOLTO, Françoise. **Solidão**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLTO, Françoise; MUEL, Antoinette. **O despertar do espírito**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

FENEIS. **Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/page/quantitativo.asp>. Acesso em: 20 set. 2014.

FOWLER, James W. **Estágios da fé**. Porto Alegre, RS: Sinodal, 1992.

GÊNESIS. In: A Bíblia Sagrada: edição pastoral. São Paulo: Paulus, 2012.

GESSER, Audrei. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade

Estadual de Campinas, Instituto de estudos da Linguagem, Campinas. Disponível em: <www.britischcouncil.org/studies/reinventing_britain/>. Acesso em: 06 jan. 2012.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GONDIM, Sônia Maria Guedes**.** Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia**, Ribeirão Preto, a.12, n.24, p.149-161, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://portalines.ines.gov.br/ines_portal_novo/>. Acesso em: 18 out. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cartilha do Censo 2010**: pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficienciareduzido.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

JAMES, William. **As variedades da experiência religiosa**: um estudo sobre a natureza humana. São Paulo: Cultrix, 1995.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura surda**. Florianópolis: Centro de Comunicação e Expressão, UFSC, 2008. Disponível em: <www.libras.ufsc.br/.../literaturaVisual/.../Literatura_Surda_Texto-Base.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEDOUX, Michel. **Introdução à obra de Françoise Dolto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LEFEBVRE, Solange; ROSS, Susan. Estágios de vida e experiência cristã. **Concilium: Revista Internacional de Teologia**, v.5, n.323, 2007.

LÉVINAS, Emmanuel. **Da existência ao existente**. Tradução de Paul Albert Simon. Campinas: Papirus, 1998.

LÉVINAS, Emmanuel. **De Deus que vem à ideia**. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LÉVINAS, Emmanuel. **De otro modo que ser o más allá de la esencia**. Salamanca: Sígueme, 2003.

LÉVINAS, Emmanuel. **Deus, a morte e o tempo**. Tradução de Fernanda Bernardo. Coimbra: Almedina, 1993a.

LÉVINAS, Emmanuel. **Difícil libertad**: ensaios sobre o judaísmo. Tradução de Juan Haidar. Madrid: Caparrós, 2004.

LÉVINAS, Emmanuel. **Do sagrado ao santo**: cinco novas interpretações talmúdicas. Tradução de Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. **El tempo y el outro.** Edição Paidós Ibérica. Barcelona: Espanha, 1993b.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÉVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**: diálogos com Philippe Nemo. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993c.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1980.

LÉVINAS, Emmanuel. **Transcendência e Inteligibilidade**. Tradução de José Freire Colaço. Rio de Janeiro: Edições 70, 1984.

Liturgia do dia 18 de setembro de 2013. **Jesus sorrindo**. Disponível em: <http://www.jesusestavivo.org.br/liturgia-do-dia-18-de-setembro-de-2013/>. Acesso em: 29 nov. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículos em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCOS. In: BÍBLIA sagrada. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 2012. p. 1232.

MARDONES, José Maria. **A vida do símbolo**: a dimensão simbólica da religião. São Paulo: Paulinas, 2006.

MASINI, Elcie Salzano (Org.). **Do sentido... pelos sentidos... para o sentido**: sentidos das pessoas com deficiência sensorial. São Paulo: Vetor, 2002.

MEMÓRIAS DA PESQUISADORA. **Livros de memórias dos grupos focais dos dias 09, 16 e 23 de março de 2015.** Livros 1, 2, 3, 4 e 5.

NÚCLEO DE APOIO À INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS. **A inclusão do aluno com necessidades especiais na PUC Minas**. Belo Horizonte: PUC Minas, Secretaria de Ação Comunitária, 2007. Cartilha.

NÓBREGA, Juliana Donato et al. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n.3, p. 671-679, mar. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334015>. Acesso em: 03 jan. 2015.

ORO, Pedro Ivo. **O fenômeno religioso:** como entender. São Paulo: Paulinas, 2013.

PAIVA, Geraldo José de (Org.) et al. **Entre necessidade e desejo**: diálogos da psicologia com a religião. São Paulo: Loyola, 2001.

PAIVA, Márcio Antônio de; TOMÉ, Márcia Eliane Fernandes. Proximidade segundo Lévinas: uma lógica para além do relativismo. **Filosofia Unisinos**, São Leopoldo, v.15, n.2, p. 116-129, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/download/fsu.2014.152.03/4291>. Acesso em: 29 jan. 2014.

PAIVA, Márcio Antônio. Justiça e transcendência na ética da alteridade de E. Lévinas. In: SIMPÓSIO DE MOSTRA DE PESQUISAS INTEGRADAS, 2, 2004, Belo Horizonte. **Anais**..., Belo Horizonte, 2004, p. 63-71.

PAIVA, Márcio Antônio; ESTEVAM, José Geraldo**.** A relação ética como religião em Emmanuel Lévinas. **Síntese**, Belo Horizonte, v.37, n.119, 2010. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos2/index.php/Sintese/article/viewFile/932/1358>. Acesso em: 04 nov. 2014.

PAIVA, Márcio Antônio; MOREIRA, Ubiratan Nunes. “O Messias sou eu”: a hermenêutica da religião em Lévinas. **Horizonte**, Belo Horizonte, v.11, n.29, p. 175-195, jan./mar. 2013.

PANASIEWICZ, Roberlei. Categorização de experiências transcendentais: uma leitura da religiosidade, da fé e da religião. **Pistis Praxis**, Curitiba, v.5, n.2, p. 587-611, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pistis?dd99=pdf&dd1=12365>. Acesso em: 20 fev. 2015.

PANASIEWICZ, Roberlei. **Pluralismo religioso contemporâneo**: diálogo inter-religioso na teologia de Claude Geffré. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2007.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. São Paulo: Mcgraw-Hill, 2009.

PASTORAL DO SURDO. **Arquidiocese de Belo Horizonte**. Disponível em: <http://www.arquidiocesebh.org.br/site/atuacao.php?id=90>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PERLIN, Gladis. Identidade surda. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-72.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Muller de. **O ouvinte: o outro do outro surdo**. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS. Florianópolis: Fapeu, 2003. Disponível em: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=20&idart=150>. Acesso em: 19 jun. 2014.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e infância no semi-árido nordestino. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

PORTAL CAPES. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 02 jan. 2014.

PORTAL BVS. Disponível em: <http://bvsalud.org/> Acesso em: 02 fev. 2014.

PORTAL BASE: Disponível em: <http://www.base-search.net/> Acesso em: 02 mar. 2014.

REILY, Lucia. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.35, p. 1-27, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200011>. Acesso em: 29 jan. 2015.

RIBEIRO JÚNIOR, Nilo. **Sabedoria de amar**: a ética no itinerário de Emmanuel Lévinas. São Paulo: Loyola, 2005.

RIZZUTO, Ana-Maria. **O nascimento do Deus vivo**: um estudo psicanalítico. São Leopoldo: Sinodal, 2006.

ROSA, Luís Carlos Dalla. **Educar para a sabedoria do amor**: a alteridade como paradigma educativo. São Paulo: Paulinas, 2012.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, César Augusto de Assis. **Cultura surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Jacqueline Crepaldi. Ética, alteridade e surdez. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA SOTER, 27, 2014, Belo Horizonte. Espiritualidades e dinâmicas sociais: memória – prospectivas. Belo Horizonte: SOTER, 2014. p. 652-661. Disponível em: <http://www.soter.org.br/documentos/documento-Dum08FpW7qWJbpsf.pdf >. Acesso em: 01 jul. 2015.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Fenomenologia e metafenomenologia:** sobre o tema da “substituição” no pensamento ético de Lévinas. 10 set. 2012. Disponível em: <http://timmsouza.blogspot.com.br/2012/09/fenomenologia-e-metafenomenologia-sobre.html>. Acesso em: 18 out. 2015.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2.ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis. Disponível em: <http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/karinstrobel.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

TEIXEIRA, Faustino. **A(s) ciência(s) da religião no Brasil**: afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2001. (Religião e cultura).

VILHALVA, Shirley. **Despertar do silêncio**. Petrópolis, RJ: Vozes/Arara Azul, 2004. (Cultura e diversidade). Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/10>. Acesso em: 20 set. 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev. Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Princípios de educação social para a criança surda (Principles of Social Education for Deaf Children). 1925. In: **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. Tradução de Adjuto de Eudes Fabri. Colaboração de Achilles Delari Jr. e Eugenio Pereira de Paula Jr.. Disponível em: <http://www.vigotski.net/criansur.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

WASHINGTON DC. **Gallaudet University**. Estados Unidos. 2013. Disponível em: <http://www.gallaudet.edu/>. Acesso em: 10 nov. 2013.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.42, set./dez. 2009.

WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington, Gallaudet University Press, 1996.

ANEXOS

ANEXO A - APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA PARA A ESCOLA FRANCISCO SALES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Prezado Prof. Sr. Diretor Geraldo Celestino Fernandes,

Venho, por meio desta, apresentar nossa aluna, a mestranda **Jacqueline Crepaldi Souza** a esta renomada Instituição, para que possa realizar sua pesquisa com crianças surdas. Trata-se de uma pesquisa para dissertação de Mestrado em nosso Programa. Em anexo, encaminhamos o Termo de Esclarecimento.

Na certeza de contar com o apoio de V. S., despeço-me mui respeitosamente,

Pe. Márcio Antônio de Paiva
Orientador

Belo Horizonte, 09 de setembro de 2014.

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO (NO CASO DO MENOR)

Queremos convidar você, _____ a participar da pesquisa "**Surdez e alteridade: expressões religiosas da criança surda**". Queremos conversar com você, e com um grupo de dez alunos, sobre esse tema. Serão feitos 3 encontros com mais ou menos 1 hora de duração que serão acompanhados por observadores e coordenadores do Projeto.

O motivo dessa pesquisa é estudar a necessidade de se respeitar as crianças surdas e compreender seus sentimentos religiosos.

Faremos 3 grupos, chamados de "Grupos focais" que serão realizados no horário escolar em que você estuda, no caso, à tarde, nos dias 9, 16 e 23 de março de 2015, na Escola Francisco Sales: Rua Guajajaras, 1887**,** Belo Horizonte, MG (Telefone: 31 3293-8477).

Seus nomes e de seus familiares não serão usados ou comentados em qualquer outra fase da pesquisa. Apenas os pesquisadores envolvidos terão acesso a eles e ao que for dito. Os resultados da pesquisa serão vistos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e poderão contribuir para melhoras no ensino de nosso Estado.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um documento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você não será identificado em nenhuma publicação. Também não haverá riscos para você.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Esta pesquisa é coordenada pelo professor da PUC Minas, Dr. Márcio Paiva. A professora-pesquisadora é Jacqueline Crepaldi Souza, mestranda do curso de Ciências da Religião, desta mesma universidade.

Eu,_____,
portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2015.

Ass:Aluno(a)
_____

Ass: Pesquisadora:
_____

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – PUC MINAS
Rua Dom José Gaspar, 500 – Prédio 03, sala 228
Telefone (31) 3319-4517 E-mail: cep. proppg@pucminas.br
30.535-901- Belo Horizonte MG

ANEXO C - TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO) DOS PAIS

Nº de Registro CEP:

Título do Projeto: "**Surdez e alteridade: expressões religiosas das crianças surdas"**

Belo Horizonte, 01 de março de 2015;

Prezado Sr(a);

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar de uma pesquisa que estudará a Surdez e alteridade nas expressões religiosas das crianças surdas. Selecionamos sua criança e um grupo de nove alunos, de perfil semelhante, para este estudo. Sua participação consiste em realizar três encontros na forma de grupo focal que serão acompanhados e filmados pela pesquisadora e por observadores. Os grupos serão realizados no horário escolar em que a criança estuda, no caso, à tarde, na própria Escola Francisco Sales. Os grupos terão duração de 2 horas, aproximadamente. Os nomes dos entrevistados e de seus familiares não serão divulgados: não serão usados ou comentados em qualquer outra fase da pesquisa após a intervenção. Apenas os pesquisadores envolvidos terão acesso a eles e ao que for dito.

A participação de sua criança é muito importante e voluntária. Você não terá nenhum gasto. É importante saber que, para os entrevistados e seus familiares, não há qualquer risco, não há custos, não há constrangimentos, não há exposição pública, e que, a todo e qualquer momento da pesquisa, os entrevistados e seus familiares podem recusar-se a continuar sua participação, sem qualquer constrangimento ou recusa. Não estão previstos remuneração ou benefícios imediatos na sua participação.

As informações obtidas nesse estudo serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação, quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa, uma vez que os resultados serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Após a coleta de dados o material contendo a filmagem (DVD) será incinerado.

Os resultados da pesquisa serão posteriormente divulgados de acordo com as normas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, sujeitos à publicação, com total reserva dos nomes dos participantes, e poderão contribuir para

melhorias no ensino de nosso Estado. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa é coordenada pelo professor da PUC Minas, Dr. Márcio Antônio de Paiva. A pesquisadora é Jacqueline Crepaldi Souza - Mestranda do curso de Ciências da Religião, desta mesma Universidade. Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, e poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone: (31)3319-4517 ou e-mail cep. proppg@pucminas.br.

Caso necessite de maiores esclarecimentos, por favor, sinta-se à vontade para ligar para o número 33194633 (Mestrado em Ciências da Religião PUC Minas).

Termo de consentimento para participação na pesquisa:

“Surdez e alteridade: expressões religiosas das crianças surdas”

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

_____

Nome do participante (em letra forma)

_____ _____

Assinatura do participante ou representante legal Data

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

_____ _____

Nome (em letra de forma) e assinatura do pesquisador Data

Av. Dom José Gaspar, 500 – Fone 3319-4557 – Fax: 33194633

CEP 30535.610 – Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil

e-mail: cep. proppg@pucminas.br

ANEXO D - FORÇA ILOCUCIONÁRIA

Corporeidade

1. “como seus corpos se manifestam: com alegria, naturalmente, com vergonha”;
2. “o que expressam seus olhos”,
3. “buscam auxílio nos adultos”;
4. “pedem ajuda à professora”;

Situações negativas:

5. "há desconforto para responderem as perguntas";
6. “ficam assustados”;
7. “apegam-se à professora”;
8. “afastam-se do ambiente”;
9. “recuam-se para a parede”;
10. “choram”;
11. “silenciam e não se manifestam de forma alguma”.
12. “ocorrem agressões”;

Situações positivas:

13. “sorriem”;
14. “compreendem a situação”;
15. “agradecem”;
16. “há manifestações de carinho”;
17. Demonstram alegria, descontração;
18. Sorriem demonstrando abertura.

ANEXO E - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS EXPRESSÕES RELIGIOSAS DAS CRIANÇAS SURDAS

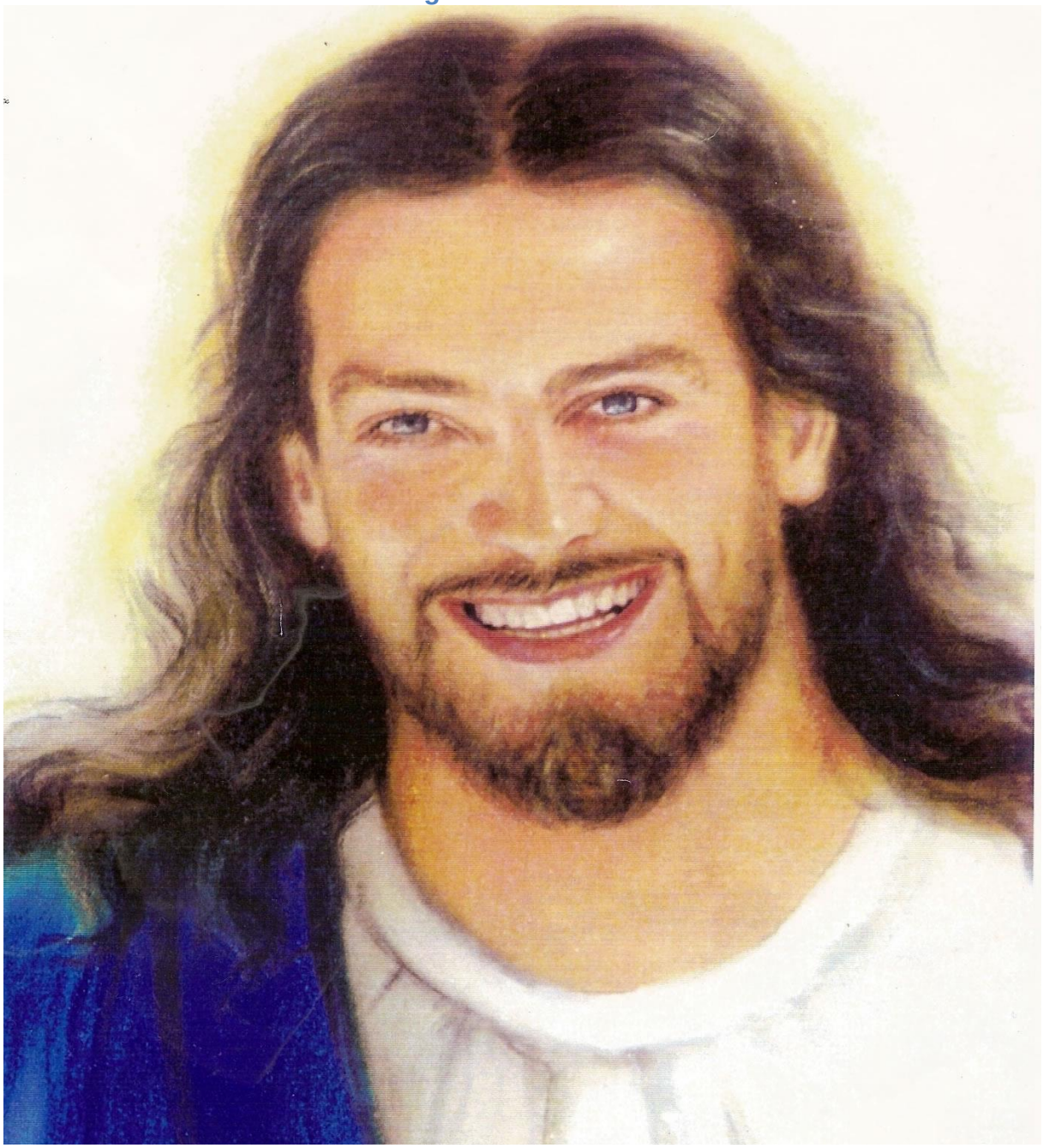
Grupo focal 1: Religião		**Alunos**													
		1F8aEFS	2F9aEFS	3M10aEFS	4F9aEFS	5M9aEFS	6F8aEFS	7M13aEFS	8M9aEFS	9M10aEFS	10F8aEFS	11M10aEFS	12F9aEFS	13F8aEFS	14M8aEFS
1	Quem é Deus?														
2	O que Deus faz?														
3	Quem te ensina sobre Deus?														
4	Deus é surdo ou ouvinte?														
5	Que é céu?														
6	Que é inferno?														
7	Você gosta de ir à igreja?														
8	Qual é a primeira coisa que você faz quando chega à igreja?														
9	Desenho: Minha religião														

Grupo focal 2: <u>Sentido da vida</u>		**Alunos**													
		1F8aEFS	2F9aEFS	3M10aEFS	4F9aEFS	5M9aEFS	6F8aEFS	7M13aEFS	8M9aEFS	9M10aEFS	10F8aEFS	11M10aEFS	12F9aEFS	13F8aEFS	14M8aEFS
1	O que você mais deseja na vida?														
2	O que o faz feliz?														
3	O que o faz triste?														
4	Você se sente amado?														
5	Qual é o pior problema da sua vida?														
6	O que lhe dá medo?														
7	Você já perdoou alguém?														
8	Alguém já perdoou você?														
9	Imagem de Cristo sorrindo – Quem é ele? Porque Ele está assim?														
10	Desenho: O que é mais importante em minha vida.														

Grupo focal 3: Morte		**Alunos**													
Tema: Morte		1F8aEFS	2F9aEFS	3M10aEFS	4F9aEFS	5M9aEFS	6F8aEFS	7M13aEFS	8M9aEFS	9M10aEFS	10F8aEFS	11M10aEF	12F9aEFS	13F8aEFS	14M8aEFS
1	Qual é a festa da sua religião?														
2	O que é um anjo?														
3	O que é diabo?														
4	O que é fantasma?														
5	Você é abençoado?														
6	O que é religião?														
7	O que é paz?														
8	Um homem mau que já morreu, para onde foi?														
9	Um homem bom que já morreu, para onde foi?														
10	Massa de modelar: O que você mais gosta?														

ANEXO F

Figura 1 - Jesus sorrindo



Fonte: Liturgia...,2013