

JUÍZOS PASSADOS E NÃO (RE)EXAMINADOS:
PRESSUPOSTOS ARENDTIANOS PARA COMPREENDER O
PRECONCEITO CONTRA ALUNOS SURDOS

Giselly dos Santos Peregrino *

Resumo: Este artigo propõe-se a discutir as contribuições da pensadora alemã Hannah Arendt à reflexão acerca do preconceito contra os surdos. Para a teórica, o perigo e a força do preconceito estão na permanência deste, tão fortemente ancorado no passado que bloqueia o juízo e a experiência no presente. Torna-se, pois, fundamental (re)discutir o preconceito contra os surdos em tempos que valorizam o discurso da inclusão socioeducativa.

Palavras-chave: Surdos. Preconceito. Juízos. Educação. Hannah Arendt.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir la contribución de la pensadora alemán Hannah Arendt a la reflexión sobre los prejuicios contra las personas sordas. Para la teórica, el peligro y la fuerza de los prejuicios están en la permanencia de esto, tan fuertemente anclada en el pasado que bloquea el juicio y la experiencia en esto. Es por lo tanto crucial (re)discutir el prejuicio contra las personas sordas en tiempos que valorizan el discurso de la inclusión socioeducativa.

Palabras claves: Sordos. Prejuicio. Sentencias. Educación. Hannah Arendt.

Esboçando um começo

Hannah Arendt, pensadora judaico-alemã que nasceu em 1906 e faleceu em 1975, afirmou: “[...] quero tornar claro que, como judia, a minha simpatia está não só com a causa dos negros, mas também com a causa de todos os oprimidos e não privilegiados e apreciaria que o leitor disso tomasse conhecimento” (ARENDRT apud LAFER, 1986, p.242). Arendt traz à luz sua afinidade com os desfavorecidos, estigmatizados e oprimidos, que, como sabemos, não são poucos, não obstante pertencerem, geralmente, a chamadas minorias, não plenamente empoderadas.

Pretende-se, neste artigo, discutir, ainda que sucintamente, o preconceito contra surdos utentes de língua de sinais, sob a ótica arendtiana. Arendt viveu e produziu uma obra de fôlego no século passado. Não teceu, todavia, reflexões sobre o povo surdo especificamente, apesar de suas ideias

* Doutoranda em Educação - PUC-Rio; Professora do INES. E-mail: gisellyperegrino@globo.com.

iluminarem a discussão a respeito de grupos estigmatizados (ERIBON, 2001). Por isso, busca-se aproximar pressupostos arendtianos para compreender o preconceito contra surdos. A ausência de compreensão, em consonância com a pensadora, “tornaria impossível alcançar uma reconciliação com o mundo e habitar nele como em uma morada” (JARDIM, 2011, p.21).

Pressupostos arendtianos para compreender o preconceito contra alunos surdos

Em “Introdução *na* Política”, Arendt (2012) destaca que os preconceitos antecipam-se ao juízo e que este tem a ver com uma apropriação particular do universal, por meio da qual se avalia algo e se tomam decisões. Viver sem preconceitos não é totalmente possível, pois tal exigiria uma vigilância exagerada e cansativa. Não temos como produzir juízos originais sobre todas as questões com as quais nos deparamos no decorrer de nossas vidas e acabamos recorrendo ao passado, sem examiná-lo adequadamente, e desconsiderando uma nova experiência a ser pensada.

Para Arendt (2012), preconceitos são juízos engendrados no passado e não revistos. Os preconceitos autênticos são os que não se arrogam juízos novos, valendo-se do apelo, explícito ou não, do “dizem” ou “a opinião geral é de que”. Não são oriundos de experiência pensada e pessoal; por isso, geralmente, concorda-se com eles, sem esforço algum. O preconceito diferencia-se do juízo, visto que tem função relevante na arena social: “a pessoa que incorre em preconceitos tem a certeza de estar exercendo um efeito sobre as outras, ao passo que a idiosincrasia dificilmente prevalece na esfera público-política; seu efeito é restrito à intimidade da vida privada” (ARENDRT, 2012, p.152-153).

Hannah Arendt adverte que a força e o perigo do preconceito residem no fato de estarem enraizados em algo do ontem que bloqueia o juízo e a experiência no hoje e impossibilita que se encare a novidade:

[...] um preconceito genuíno sempre esconde algum juízo anteriormente formado que em sua origem teve uma base apropriada e legítima na experiência e evoluiu como preconceito por ter sido arrastado ao longo do tempo sem ter sido

reexaminado ou revisto. Nesse aspecto, expressar um preconceito é coisa bem diferente de “dar um palpite”. [...] O perigo do preconceito é o fato de sempre estar ancorado no passado – tão notavelmente bem ancorado, muitas vezes, que não só antecipa e bloqueia o juízo, mas também torna impossíveis tanto o próprio juízo quanto a autêntica experiência do presente. Para dissipar os preconceitos, devemos primeiramente descobrir dentro deles os juízos passados, ou seja, desvelar a verdade que possam conter. (ARENDT, 2012, p.153-154)

O preconceito impede novos juízos e experiências, estando fixado em um juízo previamente formado de que não se consegue libertar. Jardim (2011, p.69) esclarece que, na ótica arendtiana, “os preconceitos apresentam-se como obstáculos para a enunciação de verdadeiros juízos”. A pensadora, contudo, traz uma esperança: é possível pôr um fim aos preconceitos, desde que se vá, primeiramente, à busca dos juízos passados nos quais estão grudados. Neles, pode estar a porta de entrada e, sobretudo, de saída para os preconceitos de hoje. Do contrário, pouco adiantam os inúmeros discursos antipreconceito. Hannah Arendt denuncia que pouco

se faz, efetivamente, para resolver conflitos radicados em preconceitos como, por exemplo, a problemática dos judeus ou dos negros nos Estados Unidos da América. Como o preconceito precede o (novo e verdadeiro) juízo, sua justificação, no decorrer do tempo, limita-se aos períodos históricos nos quais “o novo é relativamente raro e o velho predomina no tecido político e social” (ARENDT, 2012, p.154).

Não faltam exemplos, mas destacando-se a questão dos surdos, historicamente, estigmatizados, sabe-se que enfrentaram uma *educação preconceituosa* e uma não menos assombrosa trajetória.

No que tange à educação, perscrutando um passado recente, chega-se ao Congresso de Milão de 1880, que, por ironia, chamou-se “*Per il miglioramento della sorte dei sordomuti*”. Trata-se de um verdadeiro divisor na história internacional da educação dos surdos. Sua influência foi imensurável. Antes do evento, desde meados do século XVIII até meados do XIX, eram relativamente comuns experiências educativas com uso de sinais. Após 1880, em alguns países, a educação desses sujeitos

reduziu-se à língua oral. O congresso não constituiu propriamente o início do oralismo, mas a sua legitimação. Com isso, a língua de sinais torna-se símbolo de repressão física e psicológica; entretanto, continua a ser utilizada às escondidas.

O Brasil seguiu as diretrizes desse congresso, porém, foi somente em 1957 que o oralismo atingiu seu ápice. Lulkin (2010, p.38) considera que, na prática escolar, a primeira medida para proibir o uso da língua de sinais foi obrigar os surdos a sentarem sobre as mãos. Em seguida, impediu-se a comunicação sinalizada entre os alunos por meio da retirada das pequenas janelas das portas das salas de aula. Souza (2007, p.33) ressalta que políticas educativas indicavam que aquele que não ouvia era deficiente, que a língua de sinais era a língua dos que fracassaram na aquisição da língua oral ou que não tiveram apoio familiar adequado. Soma-se a tudo isso o fato de as comunidades surdas passarem a ser encaradas como bandos perigosos para o desenvolvimento oral da criança surda e foram excluídas da instituição escolar (SKLIAR, 1997; LULKIN, 2010).

A prevalência da lógica oralista põe a surdez como patologia, transforma a escola em clínica e engendra estratégias de caráter reparador, corretivo e normalizador. Assim, fazia-se acreditar que a surdez afetaria a competência linguística e o desenvolvimento cognitivo dos surdos, sendo necessário o aprendizado da língua oral. A surdez passa, portanto, a ser medicalizada, fugindo do âmbito da pedagogia. Tudo isso surtiu nefastos efeitos na vida de incontáveis surdos, marginalizando-os e excluindo-os cada vez mais. Skliar (1997, p.80) lembra os que “sofreram isolamentos comunicativos e verdadeiras privações sociais em sua primeira infância, que foram obrigados a falar e violentados em sua intimidade, e foram proibidos de usar sua língua de sinais”. Kyle (2009, p.17) salienta que muitos surdos relatam punições exécráveis por causa de uma simples comunicação em sinais e exemplifica que, no Reino Unido, tais punições consistiam em trancar os estudantes em porões e armários, punir fisicamente e ridicularizá-los em público. Favorito (2006) expõe relatos de surdos brasileiros que reclamam do isolamento e preconceito de que se sen-

tiam vítimas no seio da própria família.

A meu juízo, o modelo oralista fracassou, não obstante persista, não exclusivamente como método, mas como ideologia que sustenta essa abordagem. Sua consequência foi um engessamento da concepção de surdez e do tratamento dispensado aos surdos. Ao longo dos tempos, os sujeitos surdos têm sido minorados e desrespeitados, apesar de possuírem uma diferença quase invisível, não fossem as mãos e expressões faciais/corporais carregadas de possibilidades de dizerem(-se). Dorziat (2011, p.8) alega que os surdos veem suas identidades ser construídas por discursos estereotipados nos quais a deficiência auditiva define suas (im)possibilidades. Jokinen (2009, p.108) observa que os surdos não se identificam com a deficiência, mas cooperam com os deficientes por possuírem objetivos comuns como, por exemplo, a luta por direitos iguais.

É fundamental admitir que a língua de sinais enfraquece a concepção de surdez como deficiência e propicia aos surdos uma comunidade linguístico-cultural, não mais tida como horda de perigosos. Vieira-

Machado (2010) narra as resistências a imposições pedagógicas e o caráter transgressor da Língua Brasileira de Sinais (Libras), demonstrando que os surdos não foram nem são passivos diante de toda essa opressão. Skliar (2010, p.17) também argumenta que há resistência ao poder do oralismo como, por exemplo, “o surgimento das associações de surdos enquanto territórios livres de controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor surdo, etc.”

Por outro lado, essa perda de intensidade da concepção de surdez como déficit transparece mais dentro da própria comunidade surda do que fora dela. A história da educação de surdos foi perpassada por diferentes filosofias educacionais (CAPOVILLA, 2000), mas não se reconciliou – *reconciliar* não é perdoar, mas *compreender* (ARENDRT, 1993, p.39) – com a violência do oralismo, que autorizou e reforçou a perpetuação de um juízo: o surdo como *quase-humano, menor, anormal, deficiente...*

Quanto à assombrosa trajetória, só para mencionar rapidamente alguns momentos históricos e sobre

eles refletir, é válido mencionar que cerca de 16 mil surdos foram tratados como *doentes incuráveis*, perseguidos e esterilizados pelos nazistas, no século XX, a fim de não proliferarem *o seu mal* (LIFTON, 2000, p.25); inúmeros foram sistematicamente assassinados, com judeus e ciganos (FRIEDLANDER, 1995), entre outros grupos.

O documentário *Arquitetura da Destruição* (1989), do cineasta Peter Cohen, traz à tona que os *diferentes* (como um só grupo, ou seja, não eram diferenciados surdos, cegos, deficientes físicos, deficientes intelectuais, epiléticos, etc.) foram alvos da perseguição do nazismo, considerados *vírus e bactérias* e comparados à arte degenerada, com suas formas desfiguradas, tortas e desarmônicas (SCHULTZE-NAUMBURG, 1938). Para Adolf Hitler, a arte era como um espelho do que o homem poderia vir a ser; assim sendo, os considerados contrários ao belo, deveriam ser exterminados. De acordo com o filme de Cohen, as primeiras 5 mil vítimas do Holocausto foram as que mais se pareciam com a arte degenerada.

A asfixia de deficientes levantou uma onda de protestos públicos,

quando descoberta, mas, segundo Arendt (1999, p.126) “ocorreram no começo da guerra; não se levando em conta os efeitos da 'educação da eutanásia', a atitude em relação à 'morte indolor por asfixia de gás' muito provavelmente se alterou no curso da guerra”. Manicômios foram vistos como subversão da ordem natural, já que, enquanto o povo alemão vivia em condições bastante pobres, os considerados doentes, enfermos e loucos viviam em meio a luxo e beleza, que, aos olhos nazistas, esses grupos sequer poderiam contemplar. A eugenia, com apoio da medicina, foi ganhando força, indo desde a já citada esterilização dos diferentes à morte de crianças com alguma má formação. Perdeu-se, nesse momento, o sentido de que o outro existe e de que o *eu* também não deixa de ser o *outro*.

Kramer (2000, p.150-151) argumenta que “a necessidade e o significado de elaborar o passado são centrais em uma educação que pretenda direcionar ou atuar numa perspectiva de emancipação e de crítica da contemporaneidade”. É indispensável compreender esse passado a fim de buscarmos os juízos engessados

sobre os surdos e revisarmos o que se passou. Não nos esqueçamos, no entanto, de que, mesmo à época do Holocausto, já havia um juízo cristalizado não só sobre os surdos, mas sobre todos que apresentavam uma diferença. De acordo com Kramer (1995, p.67), trata-se de “preconceito elevado ao nível de arma ideológica”. O líder totalitário não estava imune ao preconceito, como ninguém o estava/está, e repetia, macabramente, juízos muito mais antigos que remetem aos primórdios da civilização, quando os considerados doentes eram abandonados à própria sorte ou, mesmo, assassinados, porque eram considerados improdutivos ou indefesos. O perigo é que o nazismo autorizou e potencializou tais juízos, que se tornaram preconceitos, e suas consequências conduziram ao extermínio em massa. O cerne da questão não reside exclusivamente no sofrimento gerado nem no número de vítimas, mas no modo como o ser humano passa a ser visto: como algo facilmente descartável. O absurdo e o inimaginável ganham vida e comprovam que tudo é possível e destrutível. Em *Origens do Totalitarismo*, de 1951, Hannah Arendt já indicava:

Até agora, a crença totalitária de que tudo é possível parece ter provado apenas que tudo pode ser destruído. Não obstante, em seu afã de provar que tudo é possível, os regimes totalitários descobriram, sem o saber, que existem crimes que os homens não podem punir nem perdoar. Ao tornar-se possível, o impossível passou a ser o mal absoluto, impunível e imperdoável, que já não podia ser compreendido nem explicado pelos motivos malignos do egoísmo, da ganância, da cobiça, do ressentimento, do desejo do poder e da covardia; e que, portanto, a ira não podia vingar, o amor não podia suportar, a amizade não podia perdoar. Do mesmo modo como as vítimas nas fábricas da morte ou nos poços do esquecimento já não são “humanas” aos olhos de seus carcosos, também essa novíssima espécie de criminosos situa-se além dos limites da própria solidariedade do pecado humano. (ARENDR, 1989, p.510)

A pensadora judaico-alemã vai à busca de um apoio para tentar compreender o mal perpetrado pelo totalitarismo e constata que a realidade rompia com todos os parâmetros conhecidos. Entretanto, algo parecia claro à Hannah Arendt: todo esse mal emergira em um sistema no qual todos os seres humanos tornaram-se igualmente supérfluos. O que é ainda

mais desolador – se é que se pode mensurar em mais ou em menos desolador – é que o totalitarismo persiste como lógica. Arendt já apontava nessa direção:

Os que manipulam esse sistema acreditam na própria superfluidade tanto quanto na de todos os outros, e os assassinos totalitários são os mais perigosos porque não se importam se eles próprios estão vivos ou mortos, se jamais viveram ou se nunca nasceram. O perigo das fábricas de cadáveres e dos poços do esquecimento é que hoje, com o aumento universal das populações e dos desterrados, grandes massas de pessoas constantemente se tornam supérfluas se continuamos a pensar em nosso mundo em termos utilitários. (ARENDDT, 1989, p.510)

Mais uma vez, podemos mencionar os surdos, constantemente excluídos dos processos de profissionalização por exemplo, em plena vigência de propostas ditas de acessibilidade. No mercado de trabalho, há muito, são considerados improdutivos e, nessa esteira, descartados ou sequer admitidos. Hoje, com o decreto nº 3.298/1999, a empresa com cem ou mais empregados está *obrigada* a preencher de dois a cinco por cento de seus cargos com beneficiários da

Previdência Social reabilitados ou com pessoa portadora de deficiência habilitada. É possível observar, empiricamente, que o surdo, de modo geral, é incluído nesse grupo e assume cargos, não raramente, considerados de baixo prestígio, em jornadas de trabalho extensas e com salários ínfimos, apenas para garantir a percentagem de indivíduos deficientes admitidos.

Em 1963, Hannah Arendt lança *Eichmann em Jerusalém*, livro nascido da cobertura que fez do processo do oficial nazista. A teórica faz uma grande e polêmica¹ análise do julgamento de Adolf Eichmann, nazista encarregado de conduzir à morte milhares de judeus, e busca entender o que esse burocrata criminoso trazia de inédito, já que foi assombroso o que ele perpetrou. Arendt foi a Jerusalém buscar, no perpetrador do mal, uma natureza demoníaca. Todavia, o

¹ Gershom Scholem, especialista em mística judaica, acusa Hannah Arendt de não ter amor ao povo judeu (ARENDDT, 2006, p.139), ao que ela responde que sempre considerou a condição de judia como um dado indiscutível da sua vida (Ibid., p.144) e que o único gênero de amor que conhece e em que crê é o amor às pessoas (Ibid., p.145). Vale esclarecer que, em *Eichmann em Jerusalém*, a teórica denuncia a colaboração dos judeus no genocídio e critica o julgamento do oficial nazista (obviamente, não o absolve), entre outros assuntos polêmicos.

que chamava a atenção da teórica alemã e a desconcertava era que estava diante de um homem comum, inclusive um bom pai de família. O tenebroso era que muitos eram – e são! – como Eichmann, nem perversos nem sádicos, mas “terrível e assustadoramente normais” (ARENDRT, 1999, p.299). Com a expressão *banalidade do mal*, Arendt tenta explicar o que tinha diante de si e argumenta, em conferência pronunciada em 1970, que se refere:

[...] a algo bastante factual, o fenômeno dos atos maus, cometidos em proporções gigantescas – atos cuja raiz não iremos encontrar em uma especial maldade, patologia ou convicção ideológica do agente; sua personalidade destacava-se unicamente por uma extraordinária superficialidade. Por mais monstruosos que fossem os atos, o agente não era nem monstruoso nem demoníaco; [...] não se tratava de estupidez, mas de uma curiosa e bastante autêntica incapacidade de pensar. (ARENDRT, 1993, p.145)

Souki (1998, p.113) esclarece que, para Arendt, o *pensar* compreende outra ordem da realidade, diferente daquela que tínhamos antes. O pensamento “desestabiliza todos os critérios estabelecidos, valores e me-

tidas de bem e de mal, pois ele tem o poder de dissolver toda certeza”. Na perspectiva arendtiana, pensar faz-se sempre necessário quando nos confrontamos com adversidades, consiste sempre em novo início, nunca em repetições. É preciso tomar decisões a cada nova situação e não se apoiar nos preconceitos, encarar a realidade sem juízos passados e não examinados. Devemos refletir, brevemente, sobre o vínculo entre *o pensar e o julgar*:

Hannah Arendt concede ao pensamento um aspecto destrutivo e como este aspecto tem um efeito liberador para a faculdade do juízo, podendo contribuir ou fundamentar o discernimento moral. O pensamento, na concepção arendtiana, traz em si possibilidades e não garantias. Algumas dessas possibilidades seriam os efeitos liberadores sobre o juízo e os efeitos preventivos no que se relaciona ao fenômeno do mal. (ANDRADE, 2006, p.183)

A faculdade do juízo é, pois, liberada pelo pensamento. Daí a estreita relação entre um preconceito – juízo passado sem reelaboração – e o desenvolvimento da aptidão para o pensar. Da incapacidade para tal, creio que germinam preconceitos,

visto que são juízos anteriores. O preconceito deve estar, por conseguinte, na agenda de discussão a favor de uma educação contra a barbárie. Sendo assim, é mister “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1994, p.225), o que não significa meramente retornar ao passado. Não há como conhecê-lo tal como realmente foi, mas é possível resgatar reminiscências, tais como se mostram em momentos de perigo que ameaçam a existência da tradição e aqueles que a recebem (Ibid., p.224).

Daí que se faz urgente uma educação que priorize não o aniquilamento de preconceitos por meio de receitas, mas o *pensar* sobre a constituição deles, com vistas a possibilitar verdadeiros juízos e novas experiências, libertando-se do engessamento característico desse fenômeno. Esse pensar, arendtiano, é um novo início, uma renovação, como também nos mostra, em *Armários*, Benjamin (1995, p.122): “tudo o que era guardado à chave permanecia novo por mais tempo. Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho”. Com isso, quero dizer que o bojo da questão reside na reelaboração, na renovação dos juízos (ul-

tra)passados. Não se trata de os deixar jovens, lacrados e etiquetados, mas de os arranhar, apertar, pôr contra a parede.

O problema moral em que recaiu Eichmann não deve ser entendido como falta de conhecimentos, visto que o mal, que é diverso, não se relaciona a eles. A banalidade do mal tem vínculo claro com a inaptidão para pensar; daí que urge uma educação para o pensamento e contra a barbárie:

Sendo assim, é urgente uma educação propiciadora do pensamento e consequentemente liberadora da faculdade do juízo. Uma educação que ajude a dar sentido à vida, ao mundo e à própria atividade de educar. Tal empreitada educativa poderia – pois não é o objetivo aqui dar certificados de garantias – contribuir com um ambiente no qual se busque evitar o fracasso moral, principalmente no que diz respeito ao ódio à diversidade alheia. (ANDRADE, 2006, p.191)

Minha aposta é que uma educação que incentive o pensar pode desestabilizar preconceitos e pô-los em xeque. Dessa maneira, torna-se viável o desbloqueio de novos juízos, em detrimento aos agarrados ao pas-

sado, bem como o favorecimento da experiência, no sentido benjaminiano.

Em consonância com Benjamin (1994, p.200), “as experiências estão deixando de ser comunicáveis”; a arte de narrar está definhando. Em *Experiência e pobreza*, o filósofo elucida que a *experiência* sempre havia sido comunicada aos jovens, pelos provérbios e histórias, muitas vezes com narrativas de países longínquos. O teórico da cultura questiona o que foi feito de tudo isso e pondera que a experiência está em baixa, mesmo em uma geração que viveu uma das experiências mais terríveis. Ressalta que os combatentes voltaram emudecidos do campo de batalha, mais pobres em experiências narráveis. O autor denuncia uma nova forma de barbárie: a pobreza de experiência, que faz o ser humano ter que andar para a frente e começar de novo, sem ter onde se apoiar.

Walter Benjamin denuncia essa pobreza como a responsável pelos homens contentarem-se com pouco e partirem de onde estão, desconsiderando o que se passou. Por sua vez, Hannah Arendt destaca que o preconceito é oriundo de uma falta de reflexão sobre o passado. Contenta-

mo-nos com os juízos de outrora e repetimo-los na atualidade. A experiência é, pois, impedida; daí que somos, de fato, pobres em experiência, devido ao nosso preconceito. Preconceito esse que não só tem sido repassado como também consiste em uma forma de barbárie e banalidade do mal. Benjamin (1994, p.225) pondera que a cultura não é isenta de barbárie, tal como sua transmissão não o é. Educar, nesse sentido, é uma luta contra a barbárie, luta absolutamente necessária. Adorno (2003, p.155) adverte que “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”. Tal tem relação direta com o desvelamento de preconceitos, que, por sua natureza, são bloqueadores de experiência e juízos no presente.

Ponderações (quase) finais

É fundamental resgatar o que há de oculto no preconceito contra surdos atualmente, lembrando que se trata de sujeitos que já foram excluídos e rejeitados na Antiguidade, inferiorizados na Idade Média, perseguidos pelo nazismo, só para citar alguns momentos históricos. Um estereótipo

foi, pois, criado. Juízos foram transmitidos, repetidos e tornaram-se preconceitos. Hoje, os surdos passaram a *educandos com deficiência*, a serem supostamente incluídos na escola, a partir de uma política sobre a qual devemos pensar seriamente, com Arendt (2004, p.277): “embora o governo não tenha o direito de interferir nos preconceitos e práticas discriminatórias da sociedade, ele não só tem o direito, mas também tem o dever de assegurar que essas práticas não sejam legalmente impostas”.

Em meio aos surdos e à longa trajetória marcada pela exclusão, com Hannah Arendt, ficamos mais perto, não de dar a resposta às nossas perguntas, mas de *compreender* o preconceito, processo interminável, porque:

[...] não pode produzir resultados finais; é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque toda pessoa necessita reconciliar-se com um mundo em que nasceu como um estranho e no qual permanecerá sempre um estranho,

em sua inconfundível singularidade. A compreensão começa com o nascimento e termina com a morte. (ARENDRT, 1993, p.39)

Faz parte dessa compreensão um exame sério do passado, não para sequenciar fatos, mas interpretar o que perdura e consolida o preconceito. Compreender o preconceito contra surdos requer escavar juízos passados para pensar no seu universo. Requer ir ao passado de falas, hoje, pronunciadas de modo tão natural como, por exemplo: *o surdo é mudo, o surdo é deficiente, o surdo deve oralizar, o surdo é digno de pena, o surdo é nervoso, o surdo não aprende, o surdo não tem cognitivo, o surdo não faz abstrações*, entre tantas outras que nos escandalizam ou deveriam fazê-lo. É preciso dar novas roupagens à banalidade do mal de que tratou Hannah Arendt e é igualmente urgente compreender o preconceito contra surdos, de modo a deixar acontecerem novos juízos e experiências, a partir do pensar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- ANDRADE, M. **Tolerar é pouco?** Por uma filosofia da educação a partir do conceito de tolerância. 2006. 315p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- ARENDT, H. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- _____. **A promessa da política**. 4.ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- _____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- _____. **Una revisión de la historia judía y otros ensayos**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v.I)
- _____. **Rua de mão única**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras escolhidas; v.II)
- BRASIL, **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em: 15 jan. 2013.
- CAPOVILLA, F. C. “Filosofias educacionais em relação aos surdos: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo”. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2000, v.6, nº1, p.99-116.
- COHEN, P. **Arquitetura da destruição**. Suécia: SVT Drama, 1989. 1 DVD (119min).
- DORZIAT, A. (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- ERIBON, D. Hannah Arendt y los grupos difamados. In: *Reflexiones sobre la cuestión gay*. 1.ed. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A., 2001, p. 475-490.
- FAVORITO, W. “**O difícil são as palavras**”: representações de/sobre estabelecidos e *outsiders* na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 256p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas.
- FRIEDLANDER, H. **The origins of nazi genocide: from euthanasia to the final solution**. North Carolina: The University of North Carolina Press, 1995.
- JARDIM, E. **Hannah Arendt: pensadora da crise e de um novo começo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, 1v, p.105-127.

KRAMER, S. “Linguagem, cultura e alteridade: Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie”. In: **Enraonar**, nº 31, p.149-159, 2000.

_____. “Questões raciais e educação. Entre lembranças e reflexões”. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 93, p.66-71, mai 1995.

KYLE, J. “O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos”. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, 1v, p.15-26.

LAFER, C. “Posfácio - Hannah Arendt: vida e obra”. In: ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p.233-249.

LIFTON, R. J. **Nazi doctors: medical killing and the psychology of genocide**. New York: Basic Books, 2000.

LULKIN, S. A. “O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada”. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010, p.33-49.

SCHULTZE-NAUMBURG, P. **Kunst und Rasse**. Berlim: JF, 1938.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. “Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos”. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997, p.75-110. (Cadernos de Aatoria)

SOUKI, N. **Hannah Arendt e a banalidade do mal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

SOUZA, R. M. de. “Línguas e sujeitos de fronteira: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos”. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação de surdos: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção pontos e contrapontos)

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas**. Vitória: EdUFES, 2010.

Recebido em 04/09/2013
Aprovado em 19/05/2014