

1 Introdução

“Escrevo sobre o que me assombra, desde a infância”.
(Lya Luft)

Introduzir um assunto nos leva, algumas vezes, a relatar como ele foi introduzido em nossas vidas.

Nesse sentido, a apresentação dos objetivos, das bases teóricas e dos motivos que me levaram a realizar esse trabalho está entrelaçada pelo modo como fui me tornando parte dele.

Iniciei minha trajetória profissional como professora de História na década de 80, período caracterizado pelos movimentos de redemocratização do Brasil e, conseqüentemente, pelas mudanças na educação marcadas pelo retorno das idéias de Paulo Freire, as idéias de Emilia Ferreiro e as escolas alternativas.

Envolvida no contexto dessas idéias e movimentos, comecei a trabalhar em escolas da rede pública e particular e numa escola especializada em educação de surdos/as, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos¹. A orientações dadas pela instituição quando comecei a lecionar História para alunos/as surdos/as da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental, em 1982, era de que eu deveria falar de frente para eles/as, utilizar recursos visuais e “filtrar” o texto. Diante da quase total incomunicabilidade entre nós, perguntava-me como poderia ensinar àqueles alunos/as. Essa situação me levou a questionar as recomendações da instituição. Eram os tempos da normalização do/a surdo/a, tendo em vista a sua integração social segundo um suposto modelo ouvinte ideal. Essa orientação baseava-se na concepção de surdez como uma patologia, uma deficiência e, portanto, uma anormalidade a ser corrigida. Os cursos oferecidos pela instituição para a aquisição de Língua Portuguesa pelos/as surdos/as pressupunham uma visão de língua apenas como sistema de comunicação, privilegiando a oralidade. Participar destes cursos não respondia às minhas inquietações na sala de aula. Pelo contrário, cada vez mais me afligia observar a repercussão dessas idéias no trabalho pedagógico com os/as alunos/as repetindo mecanicamente as atividades

¹ O Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES- é uma instituição federal de ensino, considerada um centro de referência na educação de surdos no Brasil, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

propostas e utilizando um repertório limitado de recursos expressivos e de referências. O discurso do/a aluno/a não estava presente em momento nenhum. Era sempre o eco dos modelos apresentados pelo professor. Quem era, como e o que pensava esse/a aluno/a eram indagações sempre consideradas somente do ponto de vista do professor/a.

Como poderia discutir com meus/minhas alunos/as surdos/as os processos e mudanças, as rupturas e as permanências dos processos históricos, “filtrando a linguagem e falando de frente”?

Numa tentativa de romper com esse ambiente restritivo e autoritário, onde a pedagogia estava sempre refém dos saberes clínicos e dos procedimentos terapêuticos, com base nos princípios da normalização e no uso de técnicas de oralização, nós, um grupo de professores/as recém-concursados/as, levantamos a necessidade de discutir questões políticas e pedagógicas que nos aproximassem da produção acadêmica de intelectuais em sintonia com os movimentos sociais que reivindicavam mudanças na sociedade brasileira, nos anos 80.

Nesses encontros percebemos o óbvio. A resposta estava nos/as próprios/as alunos/as. Se entre nós, alunos/as surdos/as e professores/as ouvintes, havia um silêncio e um monólogo intermináveis, entre eles/as, era possível observar que interagiam espontaneamente em Língua de Sinais. Por que não aprender a Língua de Sinais²? Na época ainda discriminada e considerada prejudicial à aquisição do Português, era, na verdade, o meio mais natural e legítimo de interação com os/as surdos/as de aula.

No início dos anos 90, junto a esse mesmo grupo, começamos a mergulhar no universo daqueles alunos/as, buscando, inicialmente, aprender a Língua de Sinais em cursos por nossa própria conta ou patrocinados pela Associação de Docentes. A direção não se opunha, mas também não incentivava atitudes como essa. Assumimos a iniciativa de discutir novas perspectivas para a educação de surdos/as, entrando em contato com as idéias que cresciam na Europa e nos EUA, que se baseavam no modelo sócio-antropológico (Skliar, 1997), em que a surdez é vista como um espaço de produção de diferenças, em oposição à visão clínica de surdo/surdez.

2 - Língua de Sinais é a língua própria da comunidade surda, assim reconhecida a partir dos estudos lingüísticos de William Stoke, 1960, Casterline e Cromeberg, 1965, Friedman, 1977, Klima e Bellugi, 1979, Mandel, 1981 (Ferreira-Brito, 1995).

Nesta concepção, o/a surdo/a passa a ser visto como um indivíduo diferente, que tem uma língua, a Língua de Sinais, considerada sua primeira língua, pois é adquirida no convívio com a comunidade surda (Behares, 1991). Portanto, o/a aluno/a deixa de ser um/a paciente e passa a ser considerado um sujeito histórico e cultural.

A concepção sócio-antropológica de surdez, segundo Skliar (Ibid) tem início na década de 60, quando especialistas³, principalmente nos EUA, interessados nos estudos da Língua de Sinais e das comunidades surdas, constataram que os/as surdos/as filhos/as de pais surdos, usuários de Língua de Sinais, tinham melhores desempenhos acadêmicos e não apresentavam os problemas sociais e afetivos dos/as surdos/as filhos/as de ouvintes.

Esses estudos comprovaram que a Língua de Sinais tem valor semelhante às línguas orais, cumpre as mesmas funções e possibilidades de expressão em qualquer nível de abstração e permite que os/as surdos/as se constituam numa comunidade lingüística minoritária.

Com base nesses argumentos foi possível romper com o modelo clínico-terapêutico, em que a surdez é definida como uma deficiência, um desvio da normalidade, e considerá-la como uma diferença política e cultural.

Deste modo, os/as surdos/as como sujeitos históricos e culturais constroem e reconstroem suas identidades a partir do conceito de diferença. Numa perspectiva que podemos considerar em sintonia com o multiculturalismo crítico (McLaren, 1997), concebe-se a existência de cultura(s) surda(s), isto é, formas de ver, perceber, estabelecer relações e valores a partir da experiência visual, em meio às relações sociais de poder existentes.

É nessa visão de surdez, que considera a pessoa surda como pertencente a um grupo com características próprias no que diz respeito a sua cultura, língua, percepção do mundo; um ser que possui uma diferença e que constrói essa diferença histórica e socialmente vivenciando conflitos com seus pares (Skliar, 1998), que me situo.

Durante minha trajetória profissional e, em especial, nos últimos dez anos, dedicando-me exclusivamente à educação de surdos/as, tenho observado como a interação funciona como elemento facilitador da construção de significados e

³ Alguns desses especialistas eram: Stoke, 1960, Stevenson, 1964; Meadow, 1966, Vernon, 1970; Mindel, 1971 (In: Moura, 2000).

conhecimentos. Isso acontece porque as habilidades lingüísticas surgem primeiro no plano social, para depois serem interiorizadas (Vygotsky, 1991a). Nesse sentido, oriento minha prática pedagógica na perspectiva sócio-interacionista (Vygotsky,1991b), segundo a qual o conhecimento é uma construção coletiva de todos os sujeitos envolvidos no processo, além de ser social e contextualmente situada. (Magalhães, 1996).

Em consonância com essas concepções sobre surdo/a e surdez e de ensino-aprendizagem, a adoção da abordagem bilíngüe-bicultural⁴ na educação de surdos/as justifica-se pelo fato dela possibilitar às pessoas surdas as mesmas condições de desenvolvimento lingüístico, social, cognitivo, emocional e cultural das pessoas ouvintes.

O Bilingüismo para surdos/as, desenvolvido a partir da década de 80, em decorrência das pesquisas sobre as Línguas de Sinais e as comunidades surdas, considera que a Língua de Sinais é a primeira língua do surdo(a) e a segunda língua é a língua majoritária da comunidade em que está inserido(a). Neste caso, a Língua Portuguesa, passa a ser vista como uma segunda língua, como uma língua instrumental cujo ensino objetiva desenvolver no(a) aprendiz habilidades de leitura e de escrita (Freire, 1998).

No Brasil, essa a discussão inicia-se na década de 90, a partir do I Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em 1995, no Rio de Janeiro, com base nas pesquisas de Ferreira-Brito (1985, 1990, 1993, 1995), Felipe (1988), Fernandes (1989), Moura, Pereira & Lodi (1993), Góes (1996), Souza (1998) e com a criação, em 1996, do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos – NUPPES, constituído por um grupo de alunos/as e professores/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a coordenação do professor Carlos Skliar.

Embora o modelo clínico terapêutico, baseado nos princípios da normalização e no uso de técnicas de oralização, ainda exerça direta ou indiretamente influência em muitas práticas educacionais, nota-se um avanço nas reflexões teóricas trazidos pela concepção sócio-antropológica da surdez e pelo

⁴ Esta abordagem pressupõe a presença de duas línguas na educação de surdos e, considerando que as línguas não existem fora do contexto cultural em que se inserem, implica no desenvolvimento de uma identidade bicultural, uma vez que a pessoa surda está imersa nas questões culturais que envolvem as comunidades ouvinte e surda.

debate sobre educação bilíngüe para surdos/as, a partir das pesquisas de Góes, 1996; Skliar, 1998; Souza, 1998; Bernardino, 2000; Lacerda, 2000, Moura, 2000; Botelho, 1998, 2002; Sá, 2002, Lulkin, 2000; Rodrigues, 2000; Franco, 2001; Miranda, 2001; Müller, 2002, Loureiro, 2004, Coutinho, 2004 e Leite, 2004.

Em sintonia com essa produção acadêmica e com os novos movimentos sociais, em que diversas “minorias⁵” reivindicam os direitos de serem diferentes, de terem suas próprias culturas e denunciam a discriminação a que estão submetidos, os(as) surdos(as) encontraram “*um caminho para que sua voz fosse ouvida, para que se deixasse falar o gesto.*” (Sanchez, apud Moura, 2000:64).

A adoção da concepção de surdez como diferença, citada anteriormente, nos faz admitir a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais e das identidades surdas e dos movimentos sociais dos(as) surdos(as), inseridos no contexto da emergência dos movimentos identitários nas últimas décadas.

Deste modo, durante a década de 90, os movimentos sociais de surdos/as promovidos por suas associações e federações, distribuídas em várias regiões do Brasil, desenvolveram e continuam a desenvolver atividades em defesa dos seus direitos de cidadania e pelo reconhecimento político da comunidade surda como uma minoria lingüística.

Concomitantemente a esses movimentos, na década de 90, emerge o conceito de Educação Inclusiva. Com a adesão do Brasil à Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, e à Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994, a inclusão de alunos/as com deficiência na rede regular de ensino ganha destaque nos documentos e nos discursos oficiais sobre a educação brasileira.

Segundo Mazzota (1996) a inserção da Educação Especial na política educacional brasileira data do final dos anos 50, apresentando-se como educação de deficientes ou de excepcionais. A partir da década de 70, inicia-se a política de integração de alunos(as) com necessidade especiais no ensino regular, baseada, segundo Bueno (1998), em uma abordagem individualista e normalizadora, centrada nas condições pessoais e nas possibilidades de adaptação dos alunos(as)

⁵ Minoria entendida como um conceito produzido historicamente Segundo Candau (2002:77), “*a relação maioria-minoria é parte das relações sociais, implicando, não necessariamente, desequilíbrio numérico, mas desigualdades sociais relacionadas a poder, direitos, influência e autodeterminação*”.

ao processo escolar, de acordo com um modelo terapêutico, dependente do diagnóstico clínico e psicopedagógico.

Nesse contexto, a educação inclusiva desloca o enfoque até então centrado no aluno(a) para a escola. As diversidades individuais, físicas, culturais e sociais dos alunos são reconhecidas e a educação especial deve inserir-se na educação geral, onde todos (as) aprendem juntos convivendo com as diferenças, como afirmam Mantoan (1998), Carvalho (2000), Mrech (1998), Sasaki (1998) e Bueno (Ibid).

Assim compreendida, a inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois é a escola que deve se adequar ao/à aluno/a, defende o ensino público e gratuito e o direito de todos/as à educação como um direito de cidadania. Tal concepção implica, no entanto, em mudanças profundas no currículo, nas práticas escolares, na formação docente, nas condições de trabalho dos professores/as e no enfrentamento da tensão entre o direito à igualdade e à diferença, considerando que:

“(...) todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. (Santos apud Candau, 2002:35)

Dada a importância da discussão dos significados dos conceitos de inclusão, cidadania, democracia e identidades culturais na sociedade brasileira, marcada pela desigualdade social e pela diversidade, considero relevante problematizar a relação entre as políticas de inclusão, vistas como a afirmação do direito à igualdade e o respeito às diferenças, e os movimentos sociais de mulheres, negros, índios, homossexuais, das pessoas com deficiência e de outros segmentos excluídos social e culturalmente, no contexto atual da globalização e do neoliberalismo.

O censo demográfico do IBGE de 2000 apontou que 12,5% da população brasileira apresenta alguma limitação funcional ou deficiência física, sendo que um terço desse percentual não ultrapassou três anos de escolarização. Esse mesmo levantamento acusou a existência de 5,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, sendo 519 mil com idades até 17 anos de idade. O censo escolar de 2004 evidenciou que 406 mil surdos/as estão em idade escolar, mas pouco mais de 60 mil estavam matriculadas na Educação Básica, três mil no

Ensino Médio e aproximadamente seiscentos nas universidades⁶. Isto equivale a dizer que 87% dos jovens surdos/as em idade escolar estão fora da escola.

Segundo a Secretaria de Educação Especial do MEC, os dados preliminares do censo escolar de 2005 indicam que o índice de inclusão escolar de alunos/as com deficiência cresceu de 34,4% em 2004 para 41% em 2005. A participação da escola pública na Educação Especial também passou de 57% em 2004 para 60% em 2005.⁷

Sem considerar a precariedade das condições materiais, a falta de professores/as qualificados e os índices de evasão, a política de Educação Inclusiva se depara com o grande desafio de superar os elevados índices de exclusão social das pessoas com deficiência e oferecer um ensino de qualidade a todos/as considerando as diferenças culturais, sociais e individuais desses sujeitos.

De acordo com o ideário de inclusão, que objetiva criar ambientes menos restritivos para a educação de alunos com deficiência, no caso dos/as surdos/as, algumas escolas contratam intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e profissionais surdos/as.

Tendo me dedicado, nos últimos dez anos, exclusivamente à educação de surdos/as, comprometida com os movimentos desse segmento pelo reconhecimento dos seus direitos como uma minoria lingüística, não poderia deixar de investigar os efeitos políticos, filosóficos, educacionais, lingüísticos e culturais da Educação Inclusiva para os/as alunos/as surdos/as. Nesse sentido, esse trabalho tem como questão central problematizar o discurso da educação inclusiva que diz:

“Mesmo que uma criança não consiga nunca aprender nada de matemática ou história ainda é fundamental que ela seja incluída em turmas de educação regular para que todos tenham a oportunidade de aprender o respeito mútuo, o interesse mútuo e o apoio em uma sociedade inclusiva” (Stainback & Stainback, 1999:26)

Ou ainda,

“Educar indivíduos em segregadas salas de educação especial significa negar-lhes o acesso às formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem que somente acontecem na sala de aula regular, devido à diversidade presente neste ambiente”. (Barbosa, Heloísa, 1999).

⁶ Dados obtidos no site www.sentidos.com.br acessado em 26/5/2005.

⁷ Dados obtidos no site www.sentidos.com.br acessado em 21/11/2005.

Será que a inclusão escolar é sempre uma opção mais democrática e favorável à escolarização dos(as) surdos(as)? Como a escola que se diz inclusiva interpreta os conceitos de diferença e de igualdade? Será que percebe as contradições e ambigüidades presentes no discurso em defesa da igualdade e do respeito às diferenças? Quais as representações dos/as surdos/as em relação aos/às ouvintes e vice-versa? Que implicações essas representações trazem para as práticas escolares, as relações sociais e a constituição das identidades surdas? Que procedimentos adotados pelas escolas inclusivas possibilitam ou limitam a afirmação da igualdade e da diferença, considerando-se que nas escolas regulares predominam as manifestações culturais dos/as alunos/as ouvintes? E ainda: como os alunos/as surdos/as dispersos em escolas de ouvintes poderão utilizar a Língua de Sinais como língua de instrução e de interação sem o convívio com a comunidade surda? Não seria a escola de surdos/as um lugar privilegiado para a aquisição de Língua de Sinais pelos/as surdos/as e seus familiares ouvintes que não convivem com a comunidade surda e, assim, contribuir para a defesa e promoção dos direitos lingüísticos desse grupo?

Instigada por esses questionamentos e em sintonia com as exigências de uma educação inclusiva alicerçada nos direitos humanos, as reivindicações dos movimentos sociais dos/as surdos/as, a concepção sócio-antropológica de surdez e a educação bilíngüe-bicultural para surdos/as, o objetivo desse trabalho é **investigar, sob uma perspectiva intercultural, os limites e as possibilidades das relações entre surdos/as e ouvintes numa escola inclusiva da rede pública regular, que utiliza intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.**

As reflexões apresentadas baseiam-se em contribuições teóricas do multiculturalismo crítico (McLaren, 1997), da educação intercultural (Candau, 2002) e nos conceitos de identidade (Hall, 2000) e cultura (Geertz, 1989), que afetam à educação hoje, no contexto da globalização e do neoliberalismo. Em relação à educação de surdos/as adoto a concepção sócio-antropológica e a perspectiva bilíngüe-bicultural, a partir de autores como Behares (1991) e Skliar (1997).

Para tal, essa dissertação foi organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo, dedicado à Educação Inclusiva, instigada pela inquietante interrogação do professor Carlos Skliar - *“O que muda quando se diz que alguma coisa está mudando?”* (Skliar, 1998b:182), abordarei os significados, os sentidos e a emergência dos conceitos de inclusão e exclusão

social no contexto da(s) globalização(ões) e dos movimentos multiculturais e identitários contemporâneos. Em seguida, discutirei os significados e desafios da Declaração de Salamanca, documento internacional responsável pela promoção dos princípios e das diretrizes da educação inclusiva. Para finalizar, contextualizo a introdução dessa política na educação brasileira e discuto a sua implementação como um novo paradigma educacional.

No segundo capítulo, dedicado à educação de surdos/as, apresentarei um breve histórico das diferentes abordagens educacionais para esses sujeitos, as representações sobre a alteridade deficiente, os conceitos de surdez como diferença, de identidades e de culturas surdas, com base na concepção sócio-antropológica dos Estudos Surdos em educação, a emergência dos movimentos sociais de surdos/as, no contexto do reconhecimento da Língua de Sinais e dos movimentos identitários e multiculturais das últimas décadas. Em seguida, discuto os paradoxos e as implicações da política de inclusão escolar de surdos/as e apresento uma proposta de educação de surdos/as na perspectiva intercultural como uma possibilidade de mudança e de valorização cultural e social desse grupo.

O terceiro capítulo dedica-se à apresentação da metodologia, do contexto e o perfil dos sujeitos dessa pesquisa, desenvolvida por meio de um estudo de caso de inspiração etnográfica, numa escola inclusiva da rede pública, localizada num bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro, onde foram realizadas as observações do cotidiano escolar e as entrevistas com os/as professores/as, intérpretes de Libras e os/as alunos/as surdos/as e ouvintes, durante um período de seis meses de trabalho de campo.

A apresentação e a análise dos dados coletados nesse estudo, focalizando os limites e as possibilidades nas relações entre surdos/as e ouvintes numa escola inclusiva, serão abordadas no quarto capítulo, dividido de acordo com as seguintes categorias de análise: as visões dos diferentes atores sociais da escola sobre a educação inclusiva, os diferentes olhares sobre o outro, as formas de comunicação e de interação entre surdos/as e ouvintes e, por último, as dinâmicas de sala de aula e o papel do intérprete nesse contexto.

Para finalizar, no quinto capítulo, apresentarei minhas considerações acerca do caso estudado e aponto alguns possíveis encaminhamentos para a melhoria da educação oferecida às pessoas surdas, que possibilitem o empoderamento desse grupo na sociedade brasileira.