

### 3

## A Educação de Surdos/as: um campo de lutas e tensões

*“Se o que reivindicávamos já não mais reconhecemos como nosso, devemos, considerar, no entanto, que no jogo de forças que produz, ou nas relações que se articulam a esse mesmo jogo, pode-se fazer sobreviver discursos contraditórios dentro de uma mesma estratégia, reinterpretá-los, fazê-los circular e cintilar (e não emudecê-los) para que, em sua visibilidade, possam ser incluídos na trama de táticas que os amoldam às urgências históricas as quais devem atender”.* (Souza, 2005)

Considerando a necessidade de identificar as contradições e o “*jogo de forças*” presentes na inclusão escolar surdos/as, apresentarei, neste capítulo, um breve histórico das abordagens educacionais para esses sujeitos, as diferentes representações das alteridades deficientes, os conceitos de surdez como diferença, de identidades e de culturas surdas, com base nas contribuições dos Estudos Surdos em educação, a emergência dos movimentos sociais de surdos/as, a partir do reconhecimento das Línguas de Sinais e dos movimentos multiculturais e identitários, nas últimas décadas, bem como uma proposta de educação de surdos/as na perspectiva intercultural frente as paradoxos e as implicações da educação inclusiva para esse grupo.

### 3.1

#### Breve histórico das diferentes abordagens na educação de surdos

Apesar da variedade de situações e da heterogeneidade existentes em todos os grupos sociais, é inegável o fracasso da educação de surdos/as, facilmente comprovada pelo fato da maioria dos/as que concluem a escolarização básica não alcançar um domínio mínimo da leitura, da escrita e dos conteúdos acadêmicos (Sanchez, 1999, Sacks, 1990, Skliar, 1998a, Quadros 1997).

Embora esse drama não seja vivido apenas pelos/as alunos/as surdos/as, não podemos ignorar a grave situação de desvantagem vivida por esse grupo. Privados, na maioria das vezes, da aquisição de uma língua de forma espontânea entre seus pares, que os possibilitem interagir socialmente e constituírem-se como sujeitos,

são, em geral, submetidos a práticas pedagógicas que buscam aproximá-los a um suposto padrão de normalidade ouvinte, que desprezam as estratégias utilizadas por eles/as para significar e agir no mundo. Ficam, portanto, em sua maioria, sem adquirir língua alguma, uma vez que, em geral, são filhos(as) de pais ouvintes e têm poucas oportunidades de conviverem com a comunidade surda.

O interessante é perceber que nem sempre foi assim. Em determinadas épocas e contextos sociais, a história da educação de surdos nos mostra que outras formas de ver esse grupo e significar a surdez produziram práticas educativas menos restritivas a sua inserção social e ao reconhecimento de suas potencialidades.

Considerando a História uma aliada na compreensão da construção social dos conceitos que utilizamos para dar sentido ao mundo, com base em Sacks, 1990, Reis, 1992, Souza, 1998, Moura, 2000, recupero algumas controvérsias e descontinuidades da história da educação de surdos no ocidente, que nos ajudam a entender os problemas atuais.

Os primeiros procedimentos pedagógicos voltados para os surdos datam do século XVI, na Renascença.

Ponce de Leon, monge beneditino espanhol (1510-84), é considerado o primeiro professor de surdos. Suspeita-se que tenha inventado o primeiro alfabeto manual<sup>38</sup>, recurso bastante utilizado pelos professores da época para auxiliar no aprendizado da fala e da escrita.

A preocupação da nobreza de contratar preceptores para o aprendizado da fala e da escrita justifica-se pela necessidade dos surdos nobres de abandonar a condição de “surdos-mudos” ou de “retardados” para herdar os títulos e as propriedades nos termos da lei.<sup>39</sup> O primeiro livro sobre a educação de surdos, “*Redución de las letres y arte para enseñar hablar los mudos*”, escrito em 1620, por Juan Pablo Boneté, expressa essa intenção. Com exceção dos nobres, os demais surdos continuavam, obviamente, marginalizados e considerados como loucos e imbecis.

A partir de então, são desenvolvidos métodos que associam as palavras aos alfabetos manuais, criados pelos professores, no ensino da língua oral e da escrita.

---

<sup>38</sup> Representação de cada uma das letras do alfabeto através de configuração de mão.

<sup>39</sup> A expressão “*deaf and dumb*” usada para designar surdo-mudo justifica a associação de surdez à incapacidade, pois “*dumb*” também significa pessoa estúpida, idiota. (Sacks, 1990:25).

Tais práticas acabam por originar as duas correntes da educação de surdos: o “oralismo” e o “gestualismo”

O oralismo é um método que reúne um conjunto de procedimentos terapêuticos e tecnológicos que tem por objetivo a aprendizagem da língua oral, mediante treinamento auditivo, exercícios fono-articulatórios, leitura orofacial. Uma série de técnicas de aproveitamento dos resíduos auditivos que visam ensinar o surdo a ouvir, sendo o uso da língua de sinais proibido. Em sintonia com a concepção de alteridade deficiente como uma patologia ou uma falta, que precisa ser tratada ou suprida, busca aproximar a pessoa surda de um suposto padrão ouvinte de normalidade. O professor atua mais como fonoaudiólogo do que como pedagogo.

Harlan Lane, autor surdo norte-americano, assim define caráter clínico da pedagogia oralista:

*“Geralmente, a tarefa do educador não é educar, é encontrar um tratamento educacional para aquilo que o otologista e o audiolologista não conseguiram tratar: o insucesso da criança em aprender o inglês (leia-se o português). Foi identificada uma diferença, mas começa-se uma intensa campanha para acabar com ela.”*(Lane, 1992:39).

Couto Lenzi (1995:44), principal representante do oralismo no Brasil, com base na teoria inatista da linguagem afirma que:

*“Desenvolvendo a função auditiva e dispondo dessa capacidade inata, o surdo precisa receber a linguagem de maneira natural, como acontece com a criança que ouve” e que “o avanço tecnológico é capaz de proporcionar dispositivos que favoreçam a sua capacidade de compreensão.”*

Essa afirmativa nos leva a indagar como os surdos/as, pessoas que não ouvem, podem adquirir linguagem da mesma maneira e de forma natural como as pessoas que ouvem? Seria a aquisição de linguagem uma questão técnica, determinada, apenas, pela capacidade do indivíduo de identificar formas lingüísticas independentes do contexto em que ocorrem?

A impossibilidade dos surdos/as de adquirirem de forma natural como os ouvintes a língua oral é facilmente demonstrada pela utilização de procedimentos terapêuticos e de tecnologias altamente formais e sistemáticas no ensino da fala. A aceitação de que os surdos não ouvem e que a língua de sinais é a língua que permite que se constituam como sujeitos e interajam de forma espontânea e

natural no meio social são as respostas dadas a essas questões pelos representantes dos métodos gestuais.

Os métodos gestuais e mistos incluem o uso de diferentes linguagens: a fala, a escrita, gestos e língua de sinais. Seus defensores dividem-se em duas linhas: comunicação total e bilingüismo, cujas características serão apresentadas posteriormente.

Retomando o contexto histórico, durante o Iluminismo, delineia-se, mais claramente a dicotomia entre essas duas correntes: o abade L'Épée (1712-1789), na França, representante do método gestual, e Heinicke (1723-1790), na Alemanha, defensor do método oralista.

L'Épée foi o primeiro professor a utilizar a Língua de Sinais, que aprendeu com as pessoas surdas que recolhia nas ruas de Paris. O interesse de religiosos pela educação de surdos/as explica-se não apenas pelo fato da educação ser uma prioridade da Igreja Católica, mas também porque os mosteiros acolhiam alguns surdos que vagavam nas ruas e a prática de algumas congregações do voto de silêncio, que levava os padres a se comunicarem por gestos e sinais, muitas vezes.

O abade francês criou um sistema de *sinais metódicos*, que associava sinais com imagens e palavras para ensinar a ler. Ao defender o uso de um meio de instrução diferente dos ouvintes, demonstrou compreender a implicação lingüística da surdez. Afirmava que não poderia utilizar uma língua, desconhecida dos alunos, no caso o francês, para possibilitar o acesso ao conhecimento. Distingua fala e linguagem: não via a necessidade da primeira para atingir a segunda. Considerava o aprendizado da fala um treinamento árduo, que demandava mais paciência que talento do professor.

Em 1755, funda a primeira escola de surdos, que formou diversos professores surdos para lecionar na França e em outros países da Europa. Demonstrava, orgulhosamente, em aulas públicas o desempenho de seus alunos na leitura, na escrita e na forma como expressavam suas idéias. Sua metodologia foi publicado em 1776.

A transformação de sua escola no Instituto Nacional para Surdos-Mudos de Paris, em 1790, um ano após a sua morte, e a atuação de alguns de seus seguidores, como o abade Sicard, garantiram continuidade de seu método até o triunfo do oralismo, no final do século XIX.

A controvérsia entre os métodos orais e gestuais instaura-se, em meados do século XVIII, quando Heinicke, educador alemão, funda a primeira escola de cunho oralista. Acreditando que o pensamento só se desenvolveria através da língua oral, considerava a escrita secundária e a Língua de Sinais um retrocesso. Embora seu método não tenha logrado êxito, um dos motivos que justificam a força de suas idéias é a importância dada à língua oral na constituição da identidade nacional alemã, que só se tornou uma nação unificada em 1870.

Apesar das críticas recebidas, a metodologia de L'Epée chega aos Estados Unidos. Em 1817, o professor norte-americano Thomas Gallaudet (1787-1851), interessado em criar uma escola para surdos, retorna de sua viagem à Paris acompanhado do professor surdo Laurent Clerc (1785-1869) e funda o Asilo Americano para Surdos, primeira escola pública para surdos nos EUA. Em 1864, seu nome foi dado à primeira universidade para surdos, a Universidade de Gallaudet, fundada em Washington e atuante ainda hoje.

A educação de surdos/as no Brasil também teve suas raízes na França. Em 1857, sob os auspícios do imperador D. Pedro II, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, com a vinda do professor surdo francês Ernest Huet.

A administração de Huet foi conturbada. Somente em 1868, sete anos após sua partida, inicia-se a estruturação do ensino de surdos no Brasil, quando o Dr. Tobias Leite, médico da Secretaria de Estado do Império assume a direção do Instituto.

É interessante destacar que o primeiro livro sobre a educação de surdos, publicado em 1871, uma tradução da obra “Methode pour enseigner aux surds-muets”, do francês J.J. Vallade Gabel, intitulado “Compêndio para o ensino dos surdos-mudos”, sob a forma de perguntas e respostas, traz questionamentos ainda atuais na educação de surdos: o uso da língua de sinais e a aquisição da língua portuguesa oral e escrita (Rocha, 1997).

Em virtude da dependência histórica aos modelos externos, a educação de surdos/as no Brasil, desde a sua criação até os dias atuais, segue, embora com um certo atraso, as mesmas orientações das diretrizes internacionais.

Numa abordagem histórica mais ampla, ao longo do século XIX, a emergência de idéias que defendem a crença numa cultura superior, como o pensamento evolucionista, a eugenia e o nacionalismo, simultaneamente ao

desenvolvimento científico e tecnológico da Segunda Revolução Industrial colaboraram na expansão do oralismo, que, segundo uma concepção normalizadora da surdez, reforça a subordinação a um suposto padrão de superioridade ouvinte.

A atuação do famoso cientista americano Alexander Graham Bell (1847-1922) ilustra bem essa situação. Partidário da eugenia, apaixonado pela tecnologia e com uma relação pessoal difícil com a surdez de sua mãe e esposa, lança-se numa defesa veemente do oralismo. Considerava a surdez um desvio e, portanto, os/as surdos/as deveriam se comportar como os ouvintes. A invenção do telefone, ironicamente, demonstra o seu empenho em criar artefatos tecnológicos para vencer a surdez.

A vitória do oralismo materializa-se em 1880, quando o II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, realizado em Milão, excluindo os surdos da votação, aprovou quase por unanimidade o uso exclusivo e absoluto do oralismo e a proibição da Línguas de Sinais.

Interrompe-se, assim, mais de um século do uso de sinais na educação. A idéia de que os gestos e os sinais desviam a atenção do/a surdo/a da aprendizagem da língua oral, sendo, portanto, nocivos para a sua integração social, ganha força e instaura-se como um “*regime de verdade*”.

Com o fortalecimento do oralismo, observa-se o desaparecimento dos professores surdos, a marginalização das línguas de sinais e o isolamento das comunidades surdas.

Somente nas décadas de 60 e 70 do século XX, a partir do reconhecimento da Língua de Sinais, dos estudos sobre a importância da aquisição de uma língua o mais cedo possível para o desenvolvimento humano e com a emergência dos movimentos sociais de caráter identitários, as idéias do abade L’Epée são recuperadas e novos discursos são introduzidos na educação de surdos: a comunicação total e o bilingüismo,

A Comunicação Total surge nos EUA, na década de 70, como uma resposta ao descontentamento com os resultados do oralismo, chegando ao Brasil na década de 80.

Por enfatizar toda e qualquer forma de comunicação com as pessoas surdas, e incorporar diferentes formas de comunicação, a fala, gestos naturais, língua de

sinais, alfabeto digital, sem ater-se a nenhuma, a Comunicação Total é considerada uma filosofia e não um método.

Embora represente um avanço em relação à visão de surdez e de surdos/as, as crianças surdas continuavam sem uma língua, pois utilizavam indistintamente e concomitantemente a língua oral e a língua de sinais. Como afirma Ferreira Brito (1993:31), a comunicação total é uma “*técnica manual do oralismo*”, na medida que a educação continuava voltada para o aprendizado da fala, sendo as línguas de sinais um recurso para esse fim.

Paralelamente à Comunicação Total, são desenvolvidos estudos sobre a importância da Língua de Sinais e, em sintonia com os movimentos identitários dos anos 60 e 70, os surdos/as organizam-se para reivindicar seus direitos lingüísticos e culturais.

O reconhecimento das Língua de Sinais, a concepção de surdez como diferença, a questão da cultura, dos movimentos sociais e das identidades surdas serão discutidos mais adiante. No momento, limito-me a situar, nesse contexto, o aparecimento de propostas de uma educação com bilingüismo para surdos em contraponto ao modelo clínico-terapêutico do oralismo.

O bilingüismo introduz o modelo sócio-antropológico (Skliar, 1997), em que o/a surdo/a passa a ser visto como um indivíduo diferente, que tem uma língua, a Língua de Sinais, é considerada a sua primeira língua, pois é adquirida de forma natural<sup>40</sup> no convívio com a comunidade surda. O/a aluno/a deixa de ser um/a paciente e passa a ser considerado um sujeito histórico e cultural. Opõe-se à Comunicação Total, pois defende o uso em separado de cada uma das línguas. A língua de sinais, é considerada a primeira língua do surdo/a e deve ser ensinada prioritariamente. A língua majoritária da comunidade em que a pessoa surda está inserida, como a segunda língua, deve ser ensinada secundariamente, após o indivíduo ter adquirido competência lingüística na língua que lhe permite interagir mais livremente e que, além da função comunicativa, serve de base para o aprendizado de outra língua e estruturação do pensamento, como ocorre com as pessoas ouvintes. Convém lembrar, no entanto que o conceito de primeira língua

---

<sup>40</sup> Na medida em que a surdez não é vista como uma deficiência, mas como uma diferença lingüística, “o termo natural não se refere a uma espontaneidade biológica e sim a uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração e que muda tanto estruturalmente como funcionalmente com o passar do tempo” (Skliar, 1998:27)

não é determinado pelo momento de sua aquisição, mas com a língua “*usada para a socialização, para expressar e entender sentimentos, para dar e receber informação, de maneira criativa.*” (Loureiro apud Anderson, 2004:36).

O primeiro país a implantar a educação bilíngüe para surdos foi a Suécia<sup>41</sup>, no início os anos 80. A partir de então, expandiu-se para os EUA, Alemanha, Rússia, Bélgica, Finlândia, Noruega, Islândia, Dinamarca, Inglaterra, Uruguai, Venezuela, Colômbia. Em 1988, o Parlamento europeu aprovou uma resolução em que doze países se comprometeram a reconhecer a língua de sinais em seus territórios e a incentivar o desenvolvimento de pesquisas, do ensino, da interpretação e do uso dessas línguas na televisão e em outras tecnologias (Bergman apud Loureiro, 2004).

Introduzida, recentemente, na década de 90 no Brasil, a educação bilíngüe para surdos/as, vem se desenvolvendo de forma incipiente, a partir da introdução de intérpretes de LIBRAS e/ou educadores/as surdos/as, responsáveis pela mediação nas relações entre surdos/as e ouvintes na escola.

Embora o bilingüismo seja a abordagem educacional que mais se aproxime da tentativa de articular o direito à diferença ao direito de todo indivíduo de adquirir uma língua que lhe permita constituir-se como sujeito e participar do mundo social, devemos considerar, no contexto do multiculturalismo e da globalização, que as propostas educacionais relacionadas às questões culturais e identitárias, como vimos no capítulo I, atingem tanto os interesses dos grupos marginalizados, como os do grupo hegemônico. Nesse sentido, a compreensão do alcance e da natureza dos modelos educação bilíngüe<sup>42</sup> deve levar em conta as condições educativas e os fatores políticos e ideológicos presentes em cada um deles:

---

<sup>41</sup> A Língua de Sinais Sueca foi reconhecida oficialmente em 1981.

<sup>42</sup> Loureiro (2004:45-46), com base em Wolfson, 1989, Hornberger, 1991 e Cavalcanti, 1999, aponta três modelos de educação bilíngüe:

1- transição – que numa visão assimilacionista e compensatória vê a língua do aluno como um problema a ser resolvido, utilizando-a apenas como um recurso nos primeiros anos da escolaridade. O objetivo é atingir o monolinguismo, ou seja a proficiência na língua dominante. Ex: modelo utilizado junto aos imigrantes latinos e vietnamitas nos EUA e nas ex-colônias européias na África.

2- manutenção – defende o pluralismo lingüístico e a preservação da língua e da cultura e o respeito à identidade da minoria lingüística. Tem como metas o bilingüismo e o biletamento, mantendo a divisão social entre os grupos.

3- enriquecimento – quando as duas línguas têm o mesmo status social e são trabalhadas em programas bilíngües de mão dupla, que objetiva o biletamento e o bilingüismo. Ex: situações em que há uma certa simetria na divisão dos falantes das línguas, como acontece no Canadá.

*“A educação bilíngüe constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência de surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas, etc.” (Skliar, 2000)*

Ao assumir a perspectiva de uma educação bilíngüe-bicultural, que não se limita a aspectos lingüísticos, psicológicos e pedagógicos, mas implica em questões sociais, políticas e culturais, com base em Woodward (apud Felipe:1995:61) e Skliar(1997: 147) apresento alguns fatores que devem ser considerados na implementação dessa abordagem educacional:

- o envolvimento de todos/as os/as participantes da comunidade escolar e da comunidade surda, inclusive nas tomadas de decisão,
- a formação de professores/as com competência em Língua de Sinais, de intérpretes de Línguas de Sinais e de profissionais surdos/as,
- a identificação da situação lingüística da comunidade escolar e das variantes locais das línguas de sinais, o conhecimento da gramática da língua de sinais e a produção de material didático para seu ensino,
- a construção de uma metodologia para o ensino da segunda língua, que considere as interferências da língua de sinais na escrita da língua oral e o papel da interlíngua produzida pelos/as surdos/as no processo de aprendizagem da segunda língua, após a aquisição da primeira língua.
- a problematização dos estereótipos, das visões sobre os/as surdos/as e a surdez e das questões que envolvem as relações de poder existentes entre as duas línguas,
- a organização de objetivos pedagógicos que possibilitem a continuidade do projeto educacional,
- a posição política e ideológica frente à escola inclusiva.

Estabelecer as concepções de língua/linguagem<sup>43</sup> e de ensino-aprendizagem presentes nos projetos de educação bilíngüe também são fatores relevantes como nos alerta Freire (1998:51):

*“A escolha da primeira língua como língua de instrução não pode ser encarada como o reconhecimento de uma deficiência por parte do aprendiz, uma minimização de sua capacidade intelectual, mas sim como uma estratégia consciente de como alcançar os objetivos estabelecidos, levando-se em conta a função social da aprendizagem”*

Concordando com essa autora que o *“uso da linguagem não se dá em um vácuo social”*(Ibid: 47), uma vez que as interações e interlocuções situam-se em tempos e espaços determinados, a visão de ensino-aprendizagem que vai ao encontro dessa concepção, em oposição às correntes behaviorista e cognitivista<sup>44</sup>, é a perspectiva sócio-interacionista, que considera o conhecimento uma construção social produzido na interação entre todas as partes envolvidas, considerando que:

*“O processo de interação na sala de aula tem que ser entendido em toda sua complexidade, envolvendo dificuldades e sucessos na compreensão, negociações das diferentes perspectivas dos participantes e o controle da interação por parte dos mesmos até que o conhecimento seja compartilhado”*.(Ibid: 47).

Nos dias atuais, apesar da polêmica e das tensões entre oralistas e gestualistas ainda ocorrerem direta ou indiretamente, considero que a educação de surdos/as, em sintonia com os movimentos sociais de surdos/as e com as contribuições da Lingüística e da Educação, deve ultrapassar essa controvérsia e enfrentar os desafios propostos pelo XII Congresso Internacional da Federação Mundial de Surdos para o século XXI: *“o reconhecimento da linguagem de*

<sup>43</sup> O conceito de língua é aqui entendido como um sistema de signos compartilhados por uma comunidade lingüística e insere-se no conceito mais amplo de linguagem. Embora não seja objeto deste trabalho aprofundar as questões teóricas implicadas nos conceitos de língua e linguagem, mas considerando que a abordagem e as práticas pedagógicas utilizadas no ensino de línguas dependem das concepções do/a educador/a sobre esses conceitos, com base em Quadros (2002-2003), língua e linguagem são aqui compreendidas em dois níveis: nível biológico, enquanto faculdade humana da linguagem, e no nível social, que nos remete à questões relativas às representações discursivas, sociais e à constituição de identidades, permeadas por representações culturais e pelas relações de poder existentes no contexto de interação. Os dois níveis devem ser considerados nas propostas educativas.

<sup>44</sup> Segundo Freire (1998:48), o behaviorismo compreende a *“aprendizagem de uma segunda língua como um processo de aquisição de novos hábitos lingüísticos através de uma rotina de estímulos do professor - , resposta do aluno e reforço/avaliação do professor, em que o foco está sempre nos procedimentos de ensino e no papel do professor”* e na visão cognitivista o professor é um mero facilitador desse processo, pois foca o processo de aprendizagem nas estratégias utilizadas pelo aluno.

*sinais, o respeito por ela como linguagem da comunidade surda e o reconhecimento da educação bilingüe” (World Federation of Deaf, 1995 apud Skliar, 1998: 54)*

Reconhecer a educação bilingüe, com base na equidade entre as duas línguas e na afirmação do grupo minoritário, segundo uma perspectiva política e cultural que supere a preocupação restrita à escolha da modalidade lingüística a ser implementada, nos leva a considerar as formas como as alteridades deficientes são representadas, os conceitos de surdez como diferença, de identidades e de culturas surdas.

### 3.2

#### **As formas de se narrar o outro: as representações das alteridades deficientes**

*“A alteridade do outro permanece como que absorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais: torna-se, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão: a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.”*

(Larrosa e Perez)

Tendo esse trabalho o objetivo central de problematizar as relações entre surdos/as e ouvintes numa escola inclusiva, considero relevante, apresentar, inicialmente, no contexto mais amplo do multiculturalismo, as formas como as alteridades, em geral, são representadas socialmente.

O conceito de representação é aqui entendido como *“as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”*. (Woodward, apud Silva, 2003:17).

Nesse sentido, Skliar & Duschatzky (2000) identificaram três formas de narrar a alteridade ou nomear a diversidade, que denunciam os estereótipos presentes nas sociedades contemporâneas.

1) “O outro como fonte de todo o mal” - a alteridade precisa ser despida de suas marcas identitárias para ser como os demais e assim aceita cultural e

socialmente. O outro existe apenas para garantir o que somos e funciona como depositário de todos os males e falhas sociais, de tal modo que a pobreza é do pobre, a violência do violento, o fracasso escolar do aluno e a deficiência do deficiente. As diferenças sociais são essencializadas, ou seja, consideradas como traços constitutivos da natureza humana.

2) “O outro como sujeito pleno de um grupo cultural” – nesta perspectiva as culturas são comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida. As diferenças são absolutas e as identidades construídas por marcas únicas de gênero, etnia, religião, etc, independentemente das relações de poder. Vista dessa maneira, a diversidade é uma “norma transparente”, construída e administrada pela sociedade com o um falso consenso, numa convivência que mascara o etnocentrismo. O outro tem a permissão de existir como “esse outro” num espaço oficial, mas numa convivência que impossibilita o diálogo cultural e as identidades plurais.

3) “O outro como alguém a tolerar” - insere-se no discurso da tolerância, em que o indivíduo é reconhecido por sua condição de igualdade e não por sua condição de sujeito diferente. Ao propor uma reconciliação com o passado, o discurso da tolerância provoca a desmemorização dos mecanismos de desigualdade e a naturalização das diferenças. Assim, os sujeitos e o Estado deixam de ser responsabilizados pelos direitos sociais, que passam a depender muito mais de iniciativas ou atitudes individuais e voluntaristas.

Em sintonia com essa configuração geral e misturadas ao conjunto de crenças e significados das diversas práticas sociais, é possível identificar quatro formas como as alteridades deficientes, categoria na qual os(as) surdos(as) estão inseridos(as), são representadas socialmente: como “*anormalidade*”, “*diversidade*”, “*diferença*” ou “*normalidade*”.

No capítulo I, numa perspectiva foucaultiana, vimos como os conceitos de norma e normalidade atribuíram à anormalidade o sentido de desvio, de algo que deve ser eliminado ou corrigido. Tal concepção, tradicionalmente, incorporada à deficiência justifica os procedimentos, ainda, existentes, de confinar as pessoas com deficiência em instituições psiquiátricas, asilos ou mesmo no próprio lar. A educação em escolas especiais e regulares, quando os obriga a obedecer a um suposto padrão de normalidade, mediante a “*docilização*” e a “*disciplinarização*” de seus corpos, também reforçam essa concepção. (Foucault, 2001)

Já a representação da alteridade deficiente como diversidade, prática discursiva freqüente nos dias atuais, com base em Bhabha, é aqui considerada como uma forma do discurso liberal hegemônico valorizar as sociedades democráticas e plurais e construir um falso consenso. Assim, a sociedade “hospedeira” cria uma “norma transparente”, que localiza a diversidade e contém a diferença cultural.: “*O universalismo que permite paradoxalmente a diversidade, mascara normas etnocêntricas.*” (Bhabha apud McLaren, 1997: 76).

Scott (apud Skliar, 2003a: 97) confirma essa idéia, quando diz que “*a diversidade se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana e não como efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder*”.

O respeito à diferença e à diversidade fundamentado nesse consenso pluralista induz à idéia de uma suposta igualdade ou à utopia de que todos(as) podemos conviver harmonicamente. Essa concepção encontra ressonância no discurso dominante de que a escola trata todos(as) igualmente apesar das diferenças, sem considerar as contradições existentes.

Contrária a esse pluralismo liberal e conservador que, apenas, justapõe culturas ou aparentemente as nivela, as diferenças, vistas como construções históricas e culturais são produzidas “*através de uma política de significação, isto é, de práticas de significação que são reflexivas e constitutivas de relações econômicas e políticas prevalentes*” (Ebert, apud McLaren, 1997: 78).

Assim, ser negro, branco, homo ou heterossexual, surdo ou ouvinte, não são condições naturais e essencializadas, mas histórica e culturalmente construídas.

Influenciada pelas teorias lingüísticas pós-estruturalistas, a definição da representação da alteridade como diferença, aproxima-se mais do campo discursivo da negociação de sentidos do que nos atributos materiais. Sendo assim definidas:

*“As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de ‘pluralidade’; são sempre diferenças; não devem se entendidas como um estado não desejável, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; existem independentemente da autorização, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade.”* (Skliar, 1999a:22).

Assinalo, no entanto, que o conceito de diferença assumido nesse trabalho não a reduz a uma prática textual e discursiva, mas incorpora suas dimensões sociais e históricas: *“a diferença é politizada ao ser situada em conflitos sociais e históricos reais em vez de ser, simplesmente, contradições textuais ou semióticas”*(McLaren,1997:68). Isto é, são práticas de significação, modos de inteligibilidade ou estruturas ideológicas de construção de sentido envolvidas nas relações de poder nas esferas políticas, econômicas e sociais.

Nessa perspectiva, a referência de que *“todas as diferenças humanas são normais”*, presente na Declaração de Salamanca (p.18), usual no discurso da sociedade inclusiva, tornou-se um eufemismo que não considera as relações de poder entre os/as considerados/as normais e iguais.

As freqüentes exposições pela mídia de pessoas com deficiência, os anormais, realizando atividades como as pessoas normais, embora possam favorecer a redução do preconceito, paradoxalmente, reforçam a lógica da inclusão/exclusão. As diferenças normalizadas e naturalizadas têm suas dimensões políticas esvaziadas, pois para serem aceitas socialmente, os anormais devem ser e agir como os normais. Ao invés de inaugurarem novas formas de vida e de convivência, acabam por confirmar a normalidade.

No tocante às mudanças discursivas em relação a esse grupo, a troca do termo impedimento por desvantagem, no final da década de 80, assim como os diversos eufemismos criados recentemente, tais como *“pessoas portadoras de deficiências”*, de *“necessidades especiais”* ou de *“necessidades educativas especiais”* não acarretam mudanças significativas na forma como essas pessoas são representadas e reconhecidas se não *“desconstruirmos a suposta naturalização dos significados nos discursos e práticas de poder e produzirmos rupturas nas lógicas binárias específicas da educação especial”*.(Skliar, 1999a:22), centradas na dicotomia normalidade/deficiência.

É nesse referencial teórico, voltado para a compreensão das relações entre cultura, identidade, significação e poder, que se desenvolveram os Estudos Surdos em educação e, conseqüentemente, as definições de surdez como diferença, de identidades e de culturas surdas, conceitos centrais nesse trabalho.

### 3.3

#### Os Estudos Surdos em educação: questionando e invertendo as representações de surdez

*“Contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e lingüísticos”.*  
(Wrigley,1996)

Embora existam vários centros de pesquisas no Brasil e no mundo <sup>45</sup>, que sob diferentes perspectivas dedicam-se a estudar temas relativos à surdez e aos surdos, os Estudos Surdos em educação, aqui considerados, referem-se ao campo teórico inscrito nos Estudos Culturais <sup>46</sup>, definido como:

*“um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre os surdos”* (Skliar, 1998a:29).

<sup>45</sup> Segundo Muller (2002) existem vários “Centre of Deaf Studies” atuantes em universidades estrangeiras. No Brasil ,podemos citar: o Centro de Estudos Surdos da Universidade Luterana do Brasil, no RS - CES/ULBRA, o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS- NUPPES, na UNICAMP, na USP, na UFRJ, na UERJ, na UFPE e na UFSC.

<sup>46</sup> Inserido no tema mais amplo das relações entre cultura e sociedade, os Estudos Culturais surgem a partir da criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964, constituindo-se como um campo interdisciplinar com contribuições da Antropologia, da crítica literária, da Lingüística, da Semiótica, do marxismo não reducionista de Gramsci e Althusser, sendo influenciado, posteriormente, pelas teorias pós-estruturalistas Foucault, Derrida, Deleuze. Os representantes dos Estudos Culturais, entre eles Hall, Canclini, Bhabha, Woodward, ampliam e aprofundam o conceito de cultura. Rompem com a visão marxista de cultura como um mero reflexo da infra-estrutura e com a tradicional dicotomia entre alta e baixa cultura. Definida como um elemento constitutivo de todas as práticas sociais, a cultura torna-se um instrumento central na análise social.Nessa concepção a cultura é vista como um campo de luta em torno dos significados e a teoria como um campo de intervenção política. A centralidade e a dimensão política da cultura, propostas pelos Estudos Culturais, possibilitaram o surgimento de estudos sobre as culturas do “trabalho”, “da empresa”, “da masculinidade”, “da família”, “do consumo”, “das mulheres”, sobre a mídia, sobre as políticas de identidades e sobre as nacionalidades, reunindo uma variedade de posições políticas, teóricas e metodológicas sobre o processo de produção dos significados culturais, das diferentes formas de manifestações culturais e de resistências à cultura dominante desenvolvidas por pessoas comuns ou grupos sociais excluídos. (Nelson,Treichler& Grossberg. Estudos Culturais uma introdução In: Silva, Tomás Tadeu (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995 (p.7-38)

Essa particular aproximação preocupa-se, fundamentalmente, em questionar as representações dominantes e hegemônicas sobre as identidades surdas, as línguas de sinais, a surdez e os/as surdos/as, numa tentativa de *“inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de ‘normal ou cotidiano’”* (Ibid:30).

Os Estudos Surdos rompem com a concepção de surdez como deficiência, com base no discurso hegemônico do ouvintismo, definido por Skliar (1998a:15) como:

*“um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é neste olhar-se e nesse narrar-se que acontecem as percepções de ser deficiente, como não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.*

Segundo o modelo sócio-antropológico da surdez, apresentado anteriormente, em oposição ao modelo clínico da surdez, a pessoa surda é definida como: *“aquela que, por ter um déficit de audição, apresenta uma diferença com respeito ao padrão esperado e, portanto, deve construir sua identidade em termos dessa diferença para inserir-se na sociedade e na cultura que nasceu”.* Behares (1991:40).

A opção preferencial dos/as surdos/as pelo modelo sócio-antropológico evidencia-se pela preferência de se auto-denominarem surdos(as), ao invés do termo deficiente auditivo, comumente usado.

No entanto, tal concepção pode induzir a uma visão homogênea das identidades, em desacordo com a concepção de identidade aqui adotada, sendo necessário superar essa dicotomia, tendo em vista a existência dos diferentes matizes e significados políticos, lingüísticos e pedagógicos sobre os/as surdos/as, produzidos nos territórios intermediários entre os modelos clínico e antropológico da surdez.

A representação de surdez, aqui assumida, apóia-se, portanto, nos quatro níveis diferenciados propostos por Skliar (2003:94): *“a surdez como diferença, como experiência visual; caracterizada por múltiplas identidades e localizada no discurso da deficiência”.*

A surdez é então definida como um espaço de produção de diferenças construído histórica e socialmente por meio de práticas de significação e de representação compartilhadas e vivenciadas nos conflitos sociais entre surdos e ouvintes.(Skliar, 1998a:13)

Com base na idéia de que a diferença independe de autorização para existir, como definida por Skliar (1999a) na seção anterior, o uso da Língua de Sinais, diferença criada há séculos pelas comunidades surdas, não necessita da permissão ou da benevolência social para ser aceita como um direito dos/as surdos/as, como anunciam os discursos das políticas de inclusão, pois:

*“A surdez como diferença refere-se a uma minoria lingüística que faz uso de uma outra língua, a Língua de Sinais. Remete à necessidade de se pensar em políticas públicas que atendam às especificidades da comunidade surda e que não prescindam da participação das lideranças surdas nos debates sobre suas realidades sociais, culturais, educacionais, de trabalho, de lazer, entre outros” (Klein, 2004:89).*

Definida como uma experiência visual, a surdez é vista como uma diferença política e cultural, entendida como: *“todo o tipo de significações comunitárias e culturais que se refletem na língua de sinais com implicações não apenas lingüísticas, mas na comunicação e nos processos didáticos, curriculares e intelectuais mais amplos.” (Skliar, 2003b:102).*

Entre as experiências visuais com significados diversos e cruciais na vida dos/as surdos/as, ainda com base em Skliar (Ibid:103), podemos citar:

*“os nomes e os apelidos visuais dados aos outros, surdos ou ouvintes, que geralmente representam traços visuais e pessoais característicos, as metáforas visuais com informações estéticas e éticas, os atos de comunicação como dialogar, conversar, discutir, narrar, protestar ou solicitar a entrada em conversações de forma visual, definição de marcas de tempo na língua de sinais a partir de figuras visuais, sugestão de didáticas e formas de ensino visuais, produção de uma literatura visual: formas narrativas, poesias, lendas, histórias, etc”.*

O predomínio de práticas educativas ouvintistas, que tomam como referência a impossibilidade e o déficit dos/as alunos/as, ocultam suas potencialidades educacionais. A não priorização da experiência visual, base do pensamento e da linguagem dos/as surdos/as, nos projetos e propostas de educação são, a meu ver, um fator importante para o fracasso escolar e para a subordinação cultural, política e social desse grupo.

*“As experiências visuais são as que perpassam à visão. O que é importante é ver, estabelecer as relações de olhar. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias...) Como conseqüência é possível dizer que a cultura é visual. As produções lingüísticas, artísticas, científicas as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro da comunidade surdas” (Quadros, 2004:21)*

Convém ressaltar, no entanto, que a ênfase na experiência visual não significa a criação de um mecanismo de compensação biológica ou cognitiva que essencializa os sujeitos surdos e a surdez, mas a compreensão do papel das experiências visuais nas formas como significam e agem no mundo social, tendo em vista o reconhecimento de suas diferenças como culturais e políticas.

Mas, se a surdez como experiência visual ainda é um discurso frágil, o mesmo não acontece com o discurso da surdez como deficiência.

A identidade surda, tradicionalmente inserida na categoria da identidade deficiente, ainda exerce forte influência no imaginário e nas práticas sociais, considerada uma desgraça de corpos imperfeitos e anormais, merecedores de políticas assistencialistas e filantrópicas, raras vezes vistos como sujeitos políticos e culturais portadores de outras identidades como gênero, sexualidade, etnia, classe social, idade, nacionalidade, etc.

É interessante verificar que o “lugar no mundo” das pessoas com deficiência é, em geral, confundido com o “lugar institucional” determinado pelos critérios de inclusão/exclusão para esse grupo. No caso da educação, esse lugar é a educação especial, considerada como uma subárea, realizada por pessoas abnegadas ou por especialistas. Daí, mesmo quando inseridas no contexto da escola inclusiva, a alteridade deficiente e a educação especial continuam ocupando posições sociais e teóricas subalternas. (Skliar, 2003b)

As discussões sobre as relações entre cultura e poder introduzidas pelos Estudos Culturais colocaram sob suspeita as formas tradicionais de pensar e agir na vida social, o que contribuiu para a introdução, no campo dos Estudos Surdos em educação, da proposta de inversão epistemológica do problema da surdez por Skliar (Ibid).

Tal proposta, além de advertir sobre a impossibilidade de coexistência dessas duas concepções antagônicas de surdez – como deficiência e como experiência visual – num mesmo projeto pedagógico, nos permite refletir em profundidade sobre os projetos de educação inclusiva.

Operando essa inversão, os planejamentos e as propostas pedagógicas, ao invés de partirem dos problemas dos/as surdos/as, problematizariam as dificuldades dos ouvintes com a educação bilíngüe e com as experiências visuais dos/as surdos/as, as relações de poder na escola, os mecanismos inventados pelos

ouvintes para entender o bilingüismo e as representações de surdez (Ibid:105), o que possibilitaria um maior diálogo entre os dois grupos e conseqüentemente as base para uma educação inclusiva numa perspectiva intercultural, que será discutida mais adiante.

Para operar essas mudanças na educação e nas representações dos/as surdos/as faz-se necessário aprofundar, primeiramente, o conceito de identidades surdas em oposição à concepção essencializada de surdez como deficiência.

### **3.4 As identidades surdas**

*“Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”.*(Gladys Perlin, 1998).

Entendendo-se a identidade cultural como um conjunto de características que distinguem diferentes grupos sociais entre si e a surdez como uma diferença política e cultural, as pessoas surdas, apesar de constituírem suas identidades subordinadas à hegemonia da normalidade ouvinte, sujeitas a estereótipos e estigmas sociais, possuem, todas elas, de forma diferenciada, identidades surdas, mesmo de formas diferenciadas pois percebem, significam e se relacionam com o mundo social de modo diferente, a partir da experiência visual.(Perlin,1998a).

Segundo essa autora, pesquisadora surda afinada com os Estudos Surdos em educação, as identidades surdas, embora múltiplas e continuamente transformadas no contexto dos movimentos surdos e das relações sociais entre surdos e ouvintes, nunca se diluem totalmente no convívio com os ouvintes, estando o sujeito surdo, mesmo de forma inconsciente, sempre em busca de sua identidade surda.(Ibid)

Considerando-se que as identidades são produzidas por meio da articulação entre igualdade e diferença, ou seja, entre aquilo que nos identifica e nos distingue de determinada cultura ou grupo social, assim como não se pretende segregar os/as surdos/as dos/as ouvintes, é fundamental garantir a identificação surdo-surdo: *“O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir um baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”* (Perlin, 1998a:54).

Com base no conceito pós-moderno de identidade (Hall, 2000), explicitada no capítulo 1, Perlin (Ibid) identifica cinco tipos de identidades culturais surdas<sup>47</sup>:

1- Identidades surdas – constituída pelos surdos/as que fazem uso da experiência visual propriamente dita de forma variada, “*criam um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso*”( Ibid:62), como por exemplo os líderes dos movimentos surdos e os surdos(as) filhos(as) de surdos(as). É a identidade mais identificada politicamente com a representação de surdez como diferença.

2- Identidades surdas híbridas – são os surdos/as que nasceram ouvintes e tornaram-se surdos(as). Captam a comunicação de forma visual, passam para a língua oral, língua que aprenderam primeiro, e depois para os sinais. A autora narra assim a sua experiência por ser ela mesma um exemplo disso:

*“Isso não é fácil de ser entendido, surge a implicação de ser surdo, depender de sinais e pensar em português, coisas bem diferentes que sempre estarão em choque. Assim você sente que perdeu aquela parte dos ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades.”*(Ibid:64).

3- Identidades surdas de transição – são os surdos/as que viveram sob a hegemonia da experiência ouvinte e têm contato tardio com a comunidade surda e com a experiência visual da Língua de Sinais. A maioria dos surdos/as vivem essa situação, pois são filhos/as de pais ouvintes. Embora incorporem a experiência visual da identidade surda, observam-se traços da experiência da identidade ouvinte.

4- Identidades surdas incompletas – são os surdos/as que vivem de maneira compatível com a cultura dominante ouvinte. Negam a representação surda e evitam o contato com a comunidade surda.

5- Identidades surdas flutuantes<sup>48</sup> - referem-se aos/as surdos/as que vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvinte, embora não consigam se

<sup>47</sup> O fato da autora definir a surdez como uma experiência visual e não auditiva, o conceito de identidades surdas, aqui adotado, não inclui aquelas pessoas consideradas como deficientes auditivas. Estas, por terem apenas uma redução da capacidade auditiva, ainda fazem uso dela por meio do aumento do som, da correção da fala, do uso de aparelhos auriculares. Portanto, estão ligados à cultura do som, diferentemente dos surdos que se constituem na relação com os intérpretes, a língua de sinais, a comunidade surda.(Perlin, 2000:27).

<sup>48</sup> A autora utiliza o termo flutuante conforme proposto por McLaren (1997) que, ao comentar sobre a branquidade, refere-se à posição do “eu” e do “tu” como significantes vazios ou flutuantes que não possuem referente fora da situação imediata.

comunicar em Português e nem em Língua de Sinais, construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades surdas e ouvintes.

Esses exemplos mostram que as construções identitárias são permeadas por negociações de sentidos, processos de diferenciação e hierarquização das diferenças e relações de poder, móveis, contraditórias, construídas e reconstruídas nas interações sociais, nas quais os participantes são continuamente posicionados em função das mudanças na representação e nas relações de poder que vivenciam.

Apoiada numa perspectiva histórico-cultural, que considera a produção de significados um processo de natureza social e simbólico mediado pelo outro e pelo signo, evidencia-se o papel da linguagem na constituição da realidade, das identidades e das subjetividades, como *“o meio básico através do qual as identidades são construídas, os agentes sociais são formados e as hegemonias culturais são asseguradas e, designando e agindo sobre as práticas sociais”* (Fraser, apud McLaren, 2000:30).

A linguagem funciona, então, como mediadora e um fator constitutivo da realidade, embora, saibamos que elementos não discursivos também atuem nesse processo. Mas, é por meio dela que os significados e entendimentos particulares do mundo são criados. Está *“sempre situada entre a ideologia, relações de poder e conhecimentos”<sup>49</sup>, que governam e regulam o acesso de comunidades às práticas particulares de linguagem”* (McLaren, 2000:31).

Somos, portanto, seres da linguagem, criadores e criaturas dela, uma vez que tudo que existe no mundo social é explicado ou entendido por meio dela: *“a linguagem que usamos para ler o mundo determina na maior parte a forma como pensamos e agimos no mundo e sobre ele”* (Volosinov apud Ibid:32).

Porém, diante da complexidade teórica e filosófica das questões da linguagem e sem a intenção de discuti-las nesse trabalho, limito-me, apenas, a apontar o papel ativo que, segundo Vygotsky e Bakhtin, ela desempenha no desenvolvimento cognitivo e na constituição das identidades sociais.

Vygotsky (1991), ao considerar a natureza social e simbólica do desenvolvimento humano, ressaltou a importância da linguagem no processo de formação do pensamento, afirmando que não há possibilidade de haver

---

<sup>49</sup> Nessa concepção o conhecimento é uma construção social produzido simbolicamente por meio da interação social e, portanto, bastante dependente da cultura, do contexto, dos costumes e da especificidade histórica. (McLaren, 2000:30).

desenvolvimento cognitivo fora da linguagem e que esta não ocorre sem as interações sociais.

Bakhtin (1988) ao enfatizar a linguagem como um fenômeno social, um ato dialógico, afirma ser impossível adquiri-la por meio da memorização de regras gramaticais, mas somente através de um trabalho coletivo e contínuo, que instaura conhecimentos e sentidos sobre o mundo em situações historicamente situadas.

*“Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”.*(Bakhtin, 1988:108).

A idéia bakhtiniana de que a consciência se constitui materialmente por meio dos signos incorporados nas interações sociais, ou seja, formar a consciência e aprender a língua materna é um processo simultâneo, é ratificada por Emanuelle Laborit (1994). Surda de nascença e privada de uma linguagem espontânea e natural para se comunicar e interagir socialmente até os sete anos, percebia-se apenas como diferente, sem saber que era surda. Seu contentamento ao entrar em contato pela primeira vez com as línguas de sinais e os/as surdos/as adultos é assim descrito por ela:

*“Compreendi imediatamente que não estava sozinha no mundo. Uma revelação imprevista, um deslumbramento.(...)É preciso que os dois mundos se entrelacem, aquele do barulho e o outro, do silêncio.O desenvolvimento psicológico da criança surda se fará mais rapidamente e bem melhor. Ela se construirá longe daquela solidão angustiante de ser única no mundo, sem idéias construtivas e sem futuro.”* (Ibid:49).*“O primeiro, o imenso progresso em sete anos de existência acabara de acontecer: eu me chamo “EU.”*(Ibid:53).

Linguagem, cultura e sujeito formam uma trama indissociável. Daí a urgência de todo ser humano em adquirir o mais cedo possível uma língua que o possibilite interagir, compreender e significar o mundo social. Por ser esse processo dialógico e dialético, no caso dos/as surdos/as, é impossível atingi-lo unicamente por meio da aprendizagem da língua oral, que permite o domínio de palavras e frases de forma artificial sem significado comunicativo.

Nessa perspectiva, o sujeito se constitui com o outro, numa perspectiva não linear nem teleológica, mas num processo dialético de idas e vindas, de tomadas de retomadas de pontos de vista e de valores alheios.

*“O outro não é um poderoso detentor de um saber que apenas transferiria à criança ou ao aluno (...) Pelo contrário, o outro é marcado pelo eco das vozes de muitos outros; ecos que fazem ressoar visões de mundos contraditórias porque contraditórios são os interesses das classes sociais e os conhecimentos sobre o mundo que constroem. O outro é um ser em conflito, em permanente tensão com todas as vozes que o constituíram.” (Sousa, 1998:5).*

Se após a constituição de uma identidade primária, ou seja, de uma identidade que estrutura e sustenta as demais, é possível construir as identidades híbridas ou de fronteira, definidas no capítulo 1, as identidades surdas deveriam se constituir nos “*espaços de transição*”, ou seja entre os *espaços culturais surdos*” (Perlin,1998b:121), em contato com as línguas de sinais e as práticas culturais das comunidades surdas. Assim constituídas, poderiam transitar numa área de significação flexível, que possibilitaria a produção de diferentes práticas culturais e novas iniciativas políticas.

*“Essa possibilidade quebra a narrativa colonial. O surdo naturalmente pode tornar-se um sujeito expressivo para projetar seu ser no mundo.(...) A identidade surda é incômoda na sociedade, mesmo assim ela precisa ser assumida. Ela é um passo para assegurar a subjetividade da cidadania e esvaziar o individualismo agressivo da exclusão. Ela deve mover-se para além de uma mera celebração representativa da identidade ouvinte em seus moldes agrilhoados” (Perlin, 1998b:121).*

Considerando que as identidades de fronteira, como identidades contra-hegemônicas, buscam novas formas de significação e de representação das identidades subalternas, através de seus próprios códigos e conflitos específicos, devemos discutir a concepção de culturas surdas que se articula ao conceito de surdez e de identidades surdas aqui apresentados.

### 3.5 As culturas surdas

*“Um mundo autenticamente rico em conhecimento há que ser um mundo culturalmente diverso.”*(Matssura, K. Secretário Geral da Unesco, 2001)

O conceito de cultura aqui adotado, como mencionado no Capítulo I, é definido por Geertz (1989) como uma teia de significados tecidas pelos próprios indivíduos, na qual, inexoravelmente amarrados, estabelecem e interpretam as relações entre si e com a natureza, tal como *“um sistema de concepções herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida”* (Ibid:103)

Para esse autor, preocupado em compreender a complexidade dos conceitos gerais e das particularidades do diverso, partidário de uma abordagem essencialmente semiótica, toda ação humana é simbólica. A cultura não é vista como um conjunto de padrões concretos de comportamento, costumes, usos ou tradições, mas como um texto, cujos sentidos e significados precisam ser compartilhados e interpretados por meio de descrições minuciosas. A cultura é dinâmica e sempre inacabada, pois é constantemente desafiada a encontrar respostas para os problemas e mudanças sociais.

Apoiados no olhar de Geertz (Ibid) e na idéia de que a *“a cultura que temos determina uma forma de ver, interpelar, de ser, de explicar e de compreender o mundo”* (Hall 1997:20), os Estudos Surdos em educação compreendem a cultura surda como a identidade cultural de um grupo que se define como diferente de outros por viver numa cultura visual, em que as produções lingüísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais – *“o olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro da comunidade surda. Por exemplo os CODA<sup>50</sup> ao conversarem com surdos, ignoram comentários ou interrupções de outros através da fala”* (Skliar & Quadros,2000:50).

Com base em Perlin (1998a,2005) apresento os fundamentos epistemológicos do conceito de cultura surda, a sua importância na constituição

---

<sup>50</sup> CODA é a abreviatura de Children of Deaf Adults, que identifica os filhos ouvintes de pais surdos.

das identidades surdas e como um espaço de resistência contra os estereótipos e a violência simbólica vividas por esse grupo.

Epistemologicamente, a cultura surda resulta da emergência da diferença cultural dos/as surdos/as. Vimos, na seção interior, que mesmos aqueles/as surdos/as bastante identificados com os usos, significados e espaços culturais compartilhados com os ouvintes têm suas identidades reprimidas e buscam a sua diferença cultural, ou seja, *“o sujeito surdo na suas múltiplas identidades sempre está em situação de necessidade diante da identidade surda”* (Ibid, 1998a:53).

*“A cultura surda é então a diferença que contem a prática social dos surdos e que comunica um significado. É o caso de ser surdo homem, de ser surdo mulher, deixando evidências de indentidade, o predomínio da ordem, como por exemplo, o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir política, pedagogia, ...”* (Ibid, 2005:77).

Reconhecer política e culturalmente as comunidades e as culturas surdas é uma forma de superar a visão essencializada e estereotipada do tipo *“isso é coisa de surdo”*, tradicionalmente empregada pelos ouvintes que ignoram os processos culturais e as narrativas surdas.

Segundo Hall (apud Perlin,2005:77) a cultura também é um espaço de *“unificação das identidades”* (Hall apud ibid:77), ou seja, um momento de fechamento e de identificação cultural entre seus pares. E, portanto, se identidades surdas se constituem de forma diferenciada nos espaços culturais surdos, de acordo com grau de receptividade de cada sujeito, a cultura surda é *“o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar a sua sobrevivência e a ter seu status quo diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades”* (Ibid:78).

Evitando qualquer idéia de cultura como algo fechado e homogêneo, concordo com Teske (1998) quando diz que a expressão cultura surda não é algo que está nos/as surdos/as, mas produzida por surdos/as e ouvintes que compartilham a experiência visual e, portanto, devemos considerar a heterogeneidade da comunidade surda e a diversidade de experiências educacionais e sociais que influenciam as identidades surdas, considerando que *“uma comunidade surda bilíngüe-multicultural, prepara os sujeitos a conviverem com duas línguas e várias culturas”* (Ibid:147).

O argumento da centralidade da cultura na estrutura e na organização social (Hall, 1997) é visível na análise das transformações vividas pelos surdos/as a partir dos movimentos promovidos por suas lideranças e associações em prol do reconhecimento da Língua de Sinais, da educação bilíngüe, da presença de intérpretes, da participação de profissionais e pesquisadores/as surdos/as na formulação de uma pedagogia surda<sup>51</sup> e pelo uso de novas tecnologias visuais como centrais telefônicas, celular, porteiros luminosos, etc (Perlin, 2004).

Finalmente, essa mesma autora, com base em sua experiência pessoal, assinala a importância das culturas surdas na afirmação das identidades surdas e como “*espaços de resistência*” ou “*uma estratégia dos surdos para a sobrevivência*” contra o preconceito e a violência simbólica, que impõem a menos valia, a subordinação ao modelo ouvinte e não reconhece “*a existência de uma fronteira de diferença cultural e o ser portador de outras linguagens, de outras culturas.*” (Ibid:80).

### 3.6

#### O reconhecimento da Língua de Sinais e os movimentos sociais dos/as surdos/as no Brasil

*“Todas as comunidades lingüísticas são iguais independentes do seu estatuto jurídico ou político como línguas oficiais, regionais ou minoritárias”(art.5).*

*“Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções.”(art.7). Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos, 1996.*

Vimos que as culturas surdas, longe de serem homogêneas e imunes às assimetrias sociais, são fundamentais para o sujeito surdo “*poder se ver como possibilitado a vir a ser*” sem precisar “*perseguir um objetivo inatingível: ser ouvinte*” (Moura, 2000:70).

Toda a ênfase do oralismo à integração dos/as surdos/as, desde o Congresso de Milão, não foi capaz de impedir a proliferação de associações de surdos/as e, conseqüentemente, o uso das línguas de sinais em várias partes do mundo.

<sup>51</sup> Segundo Perlin (Ibid:81), “*não se trata de uma pedagogia pronta, mas de uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor o jeito surdo de aprender, experiências vividas por aqueles que são surdos*”.

Nessa seção, apresento, em linhas gerais, um breve retrospecto do reconhecimento da Língua de Sinais e algumas características e questões centrais dos movimentos surdos no Brasil, a partir dos anos 90.

### 3.6.1

#### A Língua de Sinais: do reconhecimento lingüístico ao político

*“Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados  
Parágrafo único: Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão , em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria , constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos , oriundos de pessoas surdas do Brasil.”  
Lei nº 10.436 de 24/04/2002*

Embora utilizadas desde o século XVIII e seu uso reivindicado pelos/as surdos/as desde o século XIX, as Línguas de Sinais só foram reconhecidas como um sistema lingüístico na década de 60, quando estudos sobre a aquisição da linguagem em caráter universal também se desenvolveram.

William Stoke, professor norte-americano do então Colégio de Gallaudet, convencido de que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, foi pioneiro no estudo das Línguas de Sinais. A publicação de seu livro “Sign Language Structure”, em 1960, comprovou que a Língua de Sinais Americana “atendia a todos os critérios lingüísticos de uma linguagem genuína, no léxico e na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de proposições” (Sacks, 1990:94), constituindo-se num divisor de águas para a educação de surdos/as.

A partir de então, surgiram outros estudos. Segundo Moura (2000:56) as pesquisas de Stevenson, 1964, Meadow, 1966, Vernon, 1970, nos EUA, demonstraram que um grupo de crianças surdas filhas de pais surdos, proficientes em línguas de sinais e que freqüentavam escolas de surdos, apresentavam um desenvolvimento cognitivo, social e emocional semelhante ao das crianças ouvintes e superior ao das crianças surdas filhas de pais ouvintes sem acesso às línguas de sinais. Tais constatações, aliadas ao descontentamento com

os resultados dos métodos orais, provocaram a introdução da educação bilingüe para surdos/as, como relatado na seção 2.1 deste capítulo.

As Línguas de Sinais são hoje reconhecidas como sistemas lingüísticos independentes das línguas orais, pois derivam da necessidade dos seres humanos, que não utilizam o canal auditivo-oral, de comunicarem e expressarem suas emoções, idéias e ações por meio de uma língua de modalidade visual-espacial, que utiliza a visão e o espaço para compreender e produzir os sinais que formam suas palavras por meio de um sistema de configurações de mãos, movimentos corporais e de expressões faciais. Assim como as outras línguas são capazes de produzirem expressões metafóricas como poesias expressões idiomáticas, diferentes em cada país e sujeitas às variações regionais. (Felipe, 1995; Quadros, 1997).

Embora ainda não existam registros escritos da Língua de Sinais, estudos sobre a escrita dos sinais vêm se desenvolvendo desde a criação do sistema denominado Sign Writing<sup>52</sup>, em que ideogramas, possíveis de serem utilizados em qualquer língua de sinais, representam as unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações.

Em relação à Língua de Sinais brasileira, sua origem remonta à fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, onde os sinais dos/as surdos/as brasileiro/as misturaram-se à língua de sinais francesa utilizada pelo professor surdo Ernest Huet, em meados do século XIX.. O INES, por se a única escola de surdos/as no Brasil durante muitos anos, tornou-se um centro formador de comunidades surdas brasileiras e irradiador da Língua de Brasileira de Sinais.

As primeiras pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais foram realizadas por Ferreira-Brito, 1984; Felipe, 1988 e mais recentemente, por Karnopp, 1994; Quadros, 1997; Capovilla e Rafael, 2001.

Finalmente, após quase duas décadas de lutas das lideranças surdas e ouvintes, a Lei Federal 10.436 de 2002 aprovou a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como o meio legal de expressão e comunicação das comunidades surdas brasileiras, regulamentada recentemente pelo decreto nº 5.626 de 2005<sup>53</sup>.

---

<sup>52</sup> Sistema criado há cerca de trinta anos atrás por Valerie Sutton, membro do DAC - Deaf Action Committee, uma organização sem fins lucrativos, sediada na Califórnia. Informações no site [www.signwriting.org](http://www.signwriting.org)

<sup>53</sup> Este decreto, resultado da mobilização de lideranças surdas e ouvintes dos movimentos surdos e do meio acadêmico, determina a inclusão da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, a formação do professor e do instrutor de LIBRAS, o uso e a difusão da LIBRAS e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas

Embora significativas, convém ressaltar que a oficialização e a regulamentação da Língua de Sinais não devem se limitar à aceitação de um fenômeno lingüístico. Para provocar mudanças nas formas como os/as surdos/as e a surdez são tradicionalmente representados/as é necessário ultrapassar as dimensões textuais e legais das mudanças, restritas, muitas vezes à idéia de normalização dos sujeitos surdos e ao uso das Língua de Sinais como um recurso para se alcançar a língua oral.

Em função da importância da Língua de Sinais, os movimentos sociais dos/as surdos/as no Brasil e no mundo se organizaram em torno da luta pelo seu reconhecimento legal e político.

### 3.6.2

#### **Os movimentos sociais dos/as surdos/as no Brasil: construindo mudanças**

Foi no seio dos movimentos multiculturais e identitários, nos anos 60 e 70 do século passado, quando minorias étnicas e identitárias reivindicavam seus direitos, que os movimentos de pessoas com deficiência, “disability”<sup>54</sup> e os “disability studies”<sup>55</sup> e, conseqüentemente os movimentos sociais de surdos/as, encontraram espaço para as suas reivindicações.

---

à educação, da formação do tradutor e intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa, a garantia do direito à educação e à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva e o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da LIBRAS.

<sup>54</sup> Toda a bibliografia relativa a esse campo de estudos está em inglês. Em português, as expressões “disability” corresponde ao termo deficiência. A opção pela não tradução deve-se ao fato de considerar relevante a manutenção da forma como os próprios grupos sociais se auto denominam e por concordar com a idéia de que “*a forma como os grupos sociais e culturais são nomeados e auto-nomeados é uma questão de disputa e que está extremamente ligada à questão da identidade e da auto-identidade. A forma de nomeação é parte da luta. É a crítica conservadora ou de direita que atribui uma posição pretensamente politicamente correta à recomendação de se utilizar os eufemismos ou expressões rebuscadas para nomear estes grupos sociais e culturais.*” (Silva, 1997:15).

<sup>55</sup> Inseridos no campo teórico dos Estudos Culturais e no contexto histórico dos movimentos multiculturais e identitários, na década de 70, surgem, nos Estados Unidos, os “disability studies” e o movimento “disability”, a partir da volta dos soldados mutilados na Guerra do Vietnã. Esses movimentos assumem maior visibilidade nos anos 80, quando a Justiça americana passa a interpretar as causas das pessoas com deficiência como uma questão de direitos humanos e de políticas de minorias. A promulgação do Americans with Disability Act, em 1990, (ADA), uma espécie de Estatuto dos Direitos das Pessoas com Deficiência, que reúne os direitos sociais dos indivíduos com “disability”, marca a sua culminância. (Lacerda, 2005).

Em função da necessidade humana de se comunicar de uma forma espontânea e confortável, as comunidades surdas, organizadas em torno de associações, congregações, clubes, escolas, igrejas, estabeleceram uma rede de relações e interligações sociais para conversarem sobre as situações do cotidiano, questões políticas, de trabalho, educacionais e realizarem atividades sociais, culturais, recreativas, sob a forma de um parentesco cultural, estabelecendo uma rede de relações e interligações sociais. (Teske, 1998a).

No Brasil, não é difícil encontrar esses grupos organizados em vários municípios brasileiros. Muitos deles filiados à Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS, fundada em 1987, na cidade do Rio de Janeiro. É hoje a entidade representativa das comunidades surdas brasileiras de maior visibilidade, com sedes em várias cidades brasileiras, sendo, também, filiada à Federação Mundial de Surdos <sup>56</sup>.

Como visto anteriormente, numa perspectiva focaultinana, assumida pelos Estudos Surdos, as relações sociais estão implicadas na rede de poderes e saberes dos discursos com os quais estão em contato. Assim, as histórias e as origens das comunidades surdas são influenciadas por diversas concepções e práticas sociais de pessoas surdas e ouvintes, não havendo uma identidade ou uma cultura que as caracterize de forma homogênea.

*“É importante ressaltar que não adianta apenas o sujeito ser surdo para possuir uma consciência e identidade surda, assim como não existe uma identidade ouvinte. É possível encontrar, Brasil afora, muitas lideranças surdas que reproduzem os mesmos discursos e práticas dos ouvintes dominadores os quais defendem ações hegemônicas que envolvem as comunidades e suas produções culturais.”(Teske,2003:145)*

Nesse sentido, esse mesmo autor (Ibid), aponta para as inúmeras disputas pelo controle do movimento e da comunidade, prática também comum em outros movimentos.

Durante a década de 90, em oposição à política de inclusão de surdos/as na escola regular, os movimentos sociais surdos participaram de diversos fóruns, debates, seminários, conferências e comissões junto a organizações

---

<sup>56</sup> Distrito Federal, Recife, Manaus, Fortaleza, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, São Paulo, Porto Alegre, Curitiba e Florianópolis. Mais informações sobre essas federações nos sites [www.feneis.org.br](http://www.feneis.org.br) e [www.wdeaf.org](http://www.wdeaf.org).

governamentais e não governamentais encaminhando diversos projetos de lei pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e reivindicações por direito à informação com a presença de intérpretes de LIBRAS nos espaços públicos e nas universidades, telefones para surdos/as, legenda nos programas de televisão e em filmes nacionais, acesso ao mercado de trabalho e pela criação de escolas de surdos/as.

Sem dúvida, os movimentos surdos têm avançado nos últimos anos com a conquista de alguns marcos legais. Em relação à educação de surdos/as, enfatizo a importância do documento *“A Educação que nós surdos queremos”*, elaborado pela comunidade surda presente no pré-congresso do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre, em 1999, que reúne diversos temas como: políticas e práticas educacionais, comunidade, cultura e identidade e formação do profissional surdo, sintetizando as reivindicações dos movimentos surdos em educação, desde a realização do I Congresso, em 1993, no Rio de Janeiro. Infelizmente, tal documento (em anexo) entregue, na época, ao MEC não foi utilizado para subsidiar a elaboração da política e projetos educativos para os/as surdos/as.

Finalizando essas breves considerações sobre os movimentos surdos no Brasil nos dias atuais, apresento cinco alternativas oferecidas aos/às surdos/as e à sua comunidade, coletadas pelo grupo de pesquisa de Teske (2003), que embora se refiram a uma determinada comunidade escolar surda<sup>57</sup>, representam de forma genérica alguns indicativos das relações de poderes e saberes implicadas na acessibilidade ao mundo ouvinte, entendido não como um mundo ideal ou metafísico, mas como um grupo hegemônico em relação aos/às surdos/as.

A primeira alternativa aponta para as curas milagrosas da surdez, alcançadas através da religião ou do avanço tecnológico e científico, como, por exemplo, a realização dos implantes cocleares.

A segunda retrata as ações assistencialistas e populistas, em que, na maioria das vezes, somente algumas lideranças surdas participam de forma subordinada aos/às ouvintes.

---

<sup>57</sup> Otmar Teske é sociólogo. Quando escreveu esse trabalho atuava como professor adjunto de Sociologia da Universidade Luterana do Brasil/ ULBRA e diretor do Centro de Estudos Surdos - CES/ULBRA, em Porto Alegre.

Outra alternativa reside na atuação de ONGs, fundações ou entidades semelhantes que embora, muitas vezes, bem intencionadas e com atuação significativa, são limitadas politicamente por operarem de forma fragmentada.

A quarta alternativa representa os grupos de pesquisas nas universidades, que levando a discussão para a academia, acabam por influenciar politicamente e contribuíram para a formulação de algumas leis.

Por último, de forma bastante frágil e de difícil consenso, apresenta-se a alternativa de construção de redes políticas educacionais, envolvendo os movimentos sociais e as escolas públicas e privadas de surdos/as e conexões com as diferentes instâncias do poder público. A consolidação dessas redes de solidariedade, muitas vezes subterrânea e de contrapoderes, contribuiria para *“fortalecer novamente o Estado Social, não na perspectiva do único, mas voltado para e com as diferenças, sem com isso perder-se num projeto social mais ampliado em direção aos direitos de ‘ser humano’*” (Ibid:156).

Apesar de parecer utópica, o reconhecimento político das diferenças implica em estabelecer diálogos, em *“cruzar fronteiras”*, sem que isso necessariamente signifique o condicionamento a um grupo social hegemônico, tendo em vista que a *“a diferença não se manifesta como compartimentalização de culturas separadas, e sim como interlocução com aqueles com quem estamos em conflito ou buscamos alianças”* ( Canclini apud Candau, 2003b:149).

Considerando que a inclusão escolar de surdos/as atropelou as reivindicações dos movimentos sociais de surdos/as, desloco meu olhar para as implicações dessa política para a garantia e promoção dos direitos lingüísticos e culturais desse grupo.

### 3.7

#### **Situando e problematizando a educação inclusiva para surdos/as**

Ironicamente, vimos que a implementação da educação inclusiva desenvolveu-se na contramão das reivindicações dos movimentos sociais surdos, expressas no documento *“A Educação que nós surdos queremos”*.

Se a visão de inclusão depende da visão que se tem dos/as incluídos/as, a educação inclusiva não pode deixar de refletir sobre as questões culturais e identitárias dos grupos sociais que pretende incluir. Os/as alunos/as surdos/as,

assim como outros grupos sociais não podem continuar sujeitos a um reconhecimento social falso ou incorreto, que segundo Taylor (2000) é uma forma de opressão que afeta negativamente a identidade, reduzindo o indivíduo a uma maneira falsa e distorcida que o restringe.

Estaria a educação de surdos condenada a viver entre as dicotomias da escola regular/especial, segregação /convívio social, escolarização/socialização? Já não seria tempo de pensar uma política que articule igualdade e diferença independente dessa lógica binária?

Em relação aos direitos lingüísticos dos/as surdos/as, a própria Declaração de Salamanca, documento internacional indutor da educação inclusiva, no seu artigo 21 recomenda que:

*“As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhe fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns”.*

Em consonância com esse artigo, a Resolução nº 02/2001, documento que norteia a implementação da educação inclusiva, reconhece a especificidade da condição lingüística dos/as surdos/as, quando em seu artigo 12 afirma:

*“Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.”*

Sem a intenção de analisar os encaminhamentos oficiais para a implementação da inclusão escolar de surdos/as no Brasil, registro apenas o apoio dado pelo Ministério da Educação à FENEIS, através da Secretaria de Educação Especial – SEESP para a implementação do Programa Nacional de Apoio ao Surdo com o compromisso de divulgar o uso da LIBRAS e capacitar profissionais na área da surdez e a divulgação do documento “Saberes e Práticas da Inclusão; desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de

alunos surdos”, divulgado em 2003 pela SEESP/MEC, que mencionam o papel da Língua de Sinais para as pessoas surdas.

Embora os discursos e as políticas reconheçam a importância da Língua de Sinais teórica e textualmente, na prática, a escola inclusiva não consegue responder as duas contradições fundamentais, apresentadas na introdução desse trabalho: Como os/as surdos/as, em sua maioria, provenientes de família de ouvintes, sem contato com a comunidade surda, poderão adquirir e se desenvolver na Língua de Sinais? Como a escola inclusiva sem garantir a aquisição da língua de sinais vai ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua, como os documentos oficiais recomendam?

Esses são, sem dúvida, paradoxos da escola inclusiva, mesmo naquelas que utilizam intérpretes de LIBRAS na sala de aula, uma vez que a presença desse profissional não garante a aquisição da Língua de Sinais.

Diante dessa situação, devemos interrogar sobre as implicações dessa política no desenvolvimento das potencialidades dos/as alunos/as surdos/as e na defesa de seus direitos lingüísticos.

### 3.8

#### **Algumas implicações da inclusão escolar de surdos/as:**

O reconhecimento do direito lingüístico dos surdos, fundamentado no direito de todo e qualquer indivíduo de adquirir uma língua que o permita interagir socialmente e se constituir como sujeito nos leva a discutir as implicações da inclusão escolar de surdos/as.

Nesse sentido, Perlin & Quadros,(1997) e Quadros(2002-2003) apontam as seguintes implicações no processo de inclusão escolar de surdos:

a) Implicações lingüísticas: A aquisição da língua de sinais – Considerando-se a importância da aquisição de uma língua o mais cedo possível para o desenvolvimento humano e que 95% dos/as surdos/as nascem em famílias que não dominam a Libras, a escola de surdos/as constitui-se num espaço fundamental para a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda e para aprendizagem de sua língua enquanto instrumento formal do ensino da língua a seus familiares e profissionais. Como a escola inclusiva garante essa aquisição e

aprendizagem da Língua de Sinais e com quem as crianças surdas conversam na escola regular?

- A língua de Sinais como língua de instrução – Se, a escola inclusiva, na maioria das vezes transmite os conhecimentos por meio da Língua Portuguesa oral e escrita e tendo nesta um desempenho inferior aos ouvintes, os/as surdos/as acabam por ter acesso a uma quantidade limitada e fragmentada dos conhecimentos. Como a escola inclusiva se organiza para ensinar os conteúdos em Língua de Sinais de forma equânime aos ouvintes?

- Aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua – Como nas salas de aula inclusivas, a Língua Portuguesa será ensinada, simultaneamente, como segunda língua para os/as surdos/as e como primeira língua para os/as ouvintes? Além do mais, se a escola inclusiva não consegue garantir a aquisição de uma primeira língua, a Língua de Sinais, como assegura o ensino de Português como segunda língua?

b) Implicações sócio-políticas

- Constituição das identidades sociais e culturais – como visto anteriormente a maioria das crianças surdas crescem na fronteira surdo-ouvinte sem referências de adultos surdos(as), sentindo-se como uma estrangeira e muitas vezes discriminada. Não é rara a incidência de problemas psicossociais, provenientes da incomunicabilidade nas relações afetivas e sociais e da ausência do encontro surdo-surdo. Como as escolas inclusivas pensam as repercussões de suas práticas na constituição das identidades dos(as) alunos(as) surdos(as)?

-Desarticulação da comunidade surda – Se a inclusão escolar implica na dispersão dos(as) surdos(as) em escolas regulares, como as escolas inclusivas se organizam para incluir a participação da comunidade surda nas atividades escolares, de forma não episódica e folclórica, como tradicionalmente tem sido tratada a diversidade cultural nas escolas e na sociedade.

-Desigualdade de oportunidades – Em decorrência das questões anteriores, as atividades nas escolas regulares são voltadas majoritariamente para os ouvintes. Então, como a escola inclusiva garante a participação efetiva dos/as alunosa/as surdos/as em todas as atividades propostas?

c) Implicações Culturais:

A falta de produção cultural da comunidade surda – Diante da tendência à homogeneização da produção cultural, como a escola inclusiva pode garantir o desenvolvimento de diferentes manifestações culturais e, em particular, como os/as surdos/as podem desenvolver suas manifestações culturais, caracterizadas, predominantemente, por expressões visuais, corporais e espaciais. Muitas vezes, as expressões culturais dos/as surdos/as são silenciadas ou, então, obrigados/as a se manifestarem de forma não significativa, em representações que dependem do som e da audição. O sentimento de incapacidade e de inferioridade por não conseguirem se expressar acentuam a existência de uma cultura do silêncio como nos aponta Paulo Freire (1977).

d) Implicações Educacionais:

- Não participação da comunidade surda no processo educacional, o que contraria as diversas convenções dos Direitos Humanos, que prevêem a participação direta de todas as pessoas nas decisões de questões sociais, culturais, econômicas e políticas de assuntos que lhe dizem respeito.

- Fracasso escolar – Na medida que as escolas inclusivas direcionam todo o processo educacional no desenvolvimento do Português oral e escrito, que pelas razões já mencionadas é a disciplina que os(as) surdos(as) têm mais dificuldade, esta passa a ser o fator que justifica todo o fracasso escolar, sem que se pense em outros fatores e em novas propostas de trabalho.

- Desigualdade no acesso aos conhecimentos - Sem resolver a questão da transmissão dos conhecimentos em Língua de Sinais e sem abordar no currículo aspectos diretamente relacionados aos interesses dos(as) surdos(as), a escola inclusiva, de modo geral, oferece aos (às) alunos(as) surdos(as) conhecimentos, em termos qualitativos e quantitativos, de forma restrita e fragmentada.

Acreditando no valor das interrogações e na pedagogia da indignação, quando Paulo Freire (2000: 79) nos diz que “*no mundo da História, da cultura e da política ‘constato’ não para me ‘adaptar’ mas para ‘mudar’*”, devemos considerar a forma excludente que tem caracterizado o atual modelo de inclusão escolar de surdos/as.

### 3.9 Educação inclusiva e interculturalismo: uma aproximação necessária

Conceber a educação como uma prática dos direitos humanos e a educação de surdos/as sob a ótica dos Estudos Surdos, nos leva a considerar as implicações da inclusão escolar de surdos/as, uma vez que:

*“Não se pode fechar os olhos e fazer a inclusão a despeito de todas as diferenças. A diferença não irá desaparecer por considerarmos as possibilidades de aprendizagem. Ela precisa ser vivida como diferença e não como marca de menor valor, de tolerância ou de apenas de convívio como diverso”. (Fabris& Lopes, 2002:464).*

Nesse sentido, para se apresentar como um novo paradigma, a educação inclusiva deve discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos/as e ouvintes e a forma como representa a surdez e os/as surdos/as (Skliar, 1998c).

Indo ao encontro desse objetivo, a perspectiva intercultural crítica na educação, ao propor uma nova maneira de pensar e dialogar com as relações de aprendizagem, em oposição às tradicionais formas homogeneizantes e defender o respeito entre os diferentes grupos identitários, por meio da construção de relações recíprocas entre eles, (Sousa & Fleuri apud Fleuri, 2003), significa uma possibilidade de superar as contradições e propor alternativas aos efeitos negativos da educação inclusiva para surdos/as

Ultrapassando a perspectiva multicultural, a educação inclusiva deve promover um diálogo intercultural, que responda aos anseios dos movimentos sociais contemporâneos por reconhecimento dos direitos de igualdade e de diferença e veja o “outro” como um sujeito ativo do processo de construção de identidade.

Nessa abordagem, as escolas inclusivas devem favorecer a construção de espaços de fronteira, ou seja:

*“Espaços intersubjetivos de tradução cultural - espaços lingüísticos multivalentes de diálogo intercultural, espaços onde pode-se encontrar uma sobreposição de códigos, uma multiplicidade de posições de sujeitos inscritas culturalmente, um deslocamento de códigos de referência normativos e uma montagem polivalente de novos significativos culturais” (McLarem, 1997:147-148).*

Assim compreendidas, apresento a seguir, resumidamente, o debate acadêmico entre os conceitos de multi e interculturalismo e a o a concepção de educação intercultural aqui considerada.

### 3.9.1

#### **Educação e Multi/interculturalismo: algumas considerações**

Silva (apud Fleuri, 2003) divide o debate acadêmico entre educação multi e intercultural em duas direções: a educação multicultural, identificada com a cultura anglo-saxã, e a educação intercultural, ligada à tradição européia. Convém assinalar, no entanto, que nessa divisão, alguns autores também tratam os dois termos como sinônimos, justificando seu uso distinto por razões lingüísticas e por tradição cultural.

Abdallah (apud Candau, 2003b:146) considera os dois termos como formas distintas de gestão da diversidade: multiculturalismo corresponde ao modelo anglo-saxão, que concebe as culturas como entidades autônomas e homogêneas, enquanto o interculturalismo, de inspiração francesa, enfatiza o caráter relacional e interacional entre os diferentes grupos. Há, também, os que definem o multiculturalismo como a simples constatação de uma realidade multicultural, cabendo ao interculturalismo as formas de lidar com a diversidade. Outros/as autores/as, como Forquin e Candau entendem o interculturalismo como uma das tendências do multiculturalismo, que busca promover a interrelação entre indivíduos de grupos distintos, considerando os conflitos e as possibilidades de crescimento entre eles.

Diante desse quadro, adoto a posição de Candau (2003b:148), que de acordo com multiculturalismo crítico de McLaren(1997), define o interculturalismo, como *“um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais”*. A força do prefixo inter reside no fato de que esse tipo de proposta deve envolver todas as dimensões do processo educativo e comprometer todos(as) e não apenas um grupo específico.

Tal perspectiva, ao questionar os estereótipos e as relações de sujeição, afeta cada indivíduo, mas, principalmente, provoca mudanças nas relações entre eles/as e nas práticas educativas,

*“pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todo , respeitando e incluindo a diversidade dos sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E, pela necessidade e reinventar o papel e o processo de formação de educadores/as.”* (Souza & Fleuri apud Fleuri, 2003:73)

O uso do termo educação intercultural nos meios acadêmicos europeus e latino-americanos apóia-se no pressuposto de uma intervenção crítica e transformadora da realidade multicultural, por meio de relações ativas entre grupos diferentes.(Silva apud Fleuri, 2003)

No entanto, assim como a educação multicultural crítica, a educação intercultural deve estar atenta às armadilhas no tratamento dado às diferenças, ora consideradas como uma “patologia”, ora como uma “celebração” ou diluídas num pseudo ambiente plural e solidário, sustentado na ilusão de que a escola trata igualmente a todos, sem considerar as diferenças e as relações de poder existentes.

Evitando o relativismo cultural radical e a ênfase exagerada no processo de hibridização cultural, uma educação intercultural, contextualizada histórica e socialmente, deve enfatizar o diálogo, valorizar as diferenças e promover o direito à igualdade, sem ignorar as assimetrias sociais existentes.

Além dessas características, aponto os seguintes desafios da educação intercultural propostos Candau (2005:33-35):

- 1-Desenvolver estratégias para reconhecer o caráter discriminador e desigual da sociedade brasileira.
- 2 -Questionar o caráter monocultural e etnocêntrico das políticas educativas.
- 3-Articular a igualdade e diferença, por meio do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural e do direito de acesso à educação para todos/as.

4-Resgatar processos de construção das identidades culturais, entendendo cultura e identidade nos seus aspectos dinâmicos, plurais e históricos.

5- Promover processos de empoderamento de grupos sociais minoritários, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

A introdução da educação intercultural é um processo complexo, que demanda mudanças profundas nas práticas educativas e sociais e, portanto, requer um amplo debate e o desenvolvimento de pesquisas sobre a sua implementação no cotidiano escolar.

Em síntese, Candau (2005), com base em Boaventura de Sousa Santos, afirma que:

*“A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à sociedade democrática, plural e humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.” (Ibid:2005:35).*

### 3.9.2

#### **A educação de surdos/as numa perspectiva intercultural: uma proposta de mudança**

Vimos, com base em Skliar (1997, 1998c), que a educação de surdos/as deve desconstruir as lógicas binárias específicas da educação especial, tais como deficiência/não deficiência ou normalidade/anormalidade, ouvinte/surdos/as, e, por meio das concepções lingüísticas, antropológicas e multiculturais, produzidas pelos Estudos Surdos, inserir a educação de surdos/as na discussão mais ampla da educação frente às políticas liberais, às discussões sobre currículo, os processos de formação de identidades e as relações entre a escola e o trabalho, cultura, movimentos sociais, etc. Esse exercício possibilitaria a desnaturalização das diferenças, e a abertura para *as “vozes ausentes”* e de *“culturas negadas”* nos currículos e nas práticas pedagógicas (Santomé, 1995:161).

Nesse sentido, a educação de surdos/as numa perspectiva intercultural crítica deveria incluir:

- A participação de pessoas surdas nas tomadas de decisões e na implementação do processo educacional, atuando elas mesmas como educadores/as e agentes sociais e culturais.
- A interação constante com outros/as surdos/as para a aquisição de uma língua, que seja meio e fim de interação social, cultural, política e por sua importância na constituição dos sujeitos.
- A aprendizagem da Língua Portuguesa como uma segunda língua.
- A produção de diferentes atividades culturais tais como poesia, teatro, artes plásticas, ciências, jogos, didáticas, com base nas experiências visuais dos/as surdos/as.
- A organização do currículo segundo uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares em LIBRAS. O reconhecimento da diferença exige a inversão dos papéis das línguas na escola inclusiva. A opção em se manter a Língua Portuguesa como a língua referencial na educação de surdos/as, sendo a Língua de Sinais vista apenas como um recurso para se chegar ao padrão ouvinte ideal, mantém as relações de poder presentes nos discursos e na dicotomia entre minoria surda/maioria ouvinte.
- Uma pedagogia da diferença, que reconheça a surdez como diferença política e uma experiência visual e não como uma deficiência ou uma marca de exclusão e marginalização do indivíduo, que por não ouvir, não pode ser como os outros.(Skliar, 2000).

Portanto, uma educação que ao invés de privilegiar o adjetivo inclusiva, genérico e descontextualizado, reconheça as diferenças políticas e culturais dos/as surdos/as e favoreça a formação de sujeitos de direitos capazes de exercer uma cidadania ativa.

Nesse sentido, o discurso da inclusão escolar de surdos/as como uma política de redistribuição e de reconhecimento deve enfrentar o paradoxo de afirmar que todos podem aprender juntos e considerar os/as alunos/as incluídos como pessoas que precisam de um atendimento específico para alcançar o suposto padrão de normalidade, reforçando as práticas de exclusão.

Numa perspectiva intercultural, deve-se refletir sobre as implicações da política de inclusão sobre os processos de constituição das identidades e de

desenvolvimento das potencialidades das pessoas surdas, entendidas como direitos educacionais, tais como:

*“a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate lingüístico, educacional, escolar, de cidadania, etc.” ( Skliar, 1998a:26)*

Os questionamentos e considerações sobre a educação inclusiva e a educação de surdos/as, apresentados até aqui, servirão de base para a análise das relações entre surdos/as e ouvintes numa escola inclusiva mais adiante. No próximo capítulo, apresento o contexto de realização, o perfil dos sujeitos da presente investigação e a metodologia de pesquisa desenvolvida nesse trabalho.