

DANIELE DE PAULA FORMOZO



Currículo e educação de surdos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Madalena Klein

Pelotas, julho de 2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Banca Examinadora:

Dr. Carlos Bernardo Skliar

Dr^a Maura Corcini Lopes – UNISINOS

Dr. Álvaro Luís Moreira Hypolito – UFPel

AGRADECIMENTOS

Aos colegas da cabana, pelo apoio, pela parceria e pelas ótimas festas.

À Verinha, pelo carinho especial com meu texto.

Ao Jarbas, por ter me acolhido e acreditado em mim.

À Madá, pela enorme e inesgotável ajuda.

Ao Skliar, à Maura e ao Álvaro, por terem me dado a honra de participar de minha banca examinadora, qualificando, dessa forma, meu trabalho.

Aos meus respondentes, pela importantíssima contribuição.

À comunidade surda pelotense, incluindo os ouvintes que dela participam.

Aos colegas do Colégio Pelotense, pela compreensão.

À Júlia, que tanto ficou sem a companhia e a atenção da mãe nesses dois anos.

Ao Gael, que precisou se mudar para a casa dos meus pais – mas foi melhor para ele.

RESUMO

Este trabalho discute o currículo na educação de surdos em escolas regulares, mais especificamente no Colégio Municipal Pelotense, em Pelotas - RS. Entendo a educação dos surdos através do olhar desenvolvido pelos Estudos Culturais e das perspectivas pós-estruturalistas, e, mais especificamente, dos Estudos Surdos em Educação, que pensam a surdez não como uma deficiência, mas como uma diferença estabelecida através da experiência visual que produz uma cultura própria, mediada pelo uso da língua de sinais. Entre outros, analiso aspectos sobre cultura e identidades surdas, educação inclusiva e currículo. Entrevistei quatro professores surdos estudantes do Curso de Letras-Libras e procurei analisar sua experiência como professores e alunos, além de minha própria experiência como professora de surdos e pesquisadora na área da surdez e educação. Utilizo o conceito de experiência como aquilo que nos passa, que nos forma e transforma, como escreve Jorge Larrosa. Procurei cruzar as respostas dos entrevistados com o referencial teórico e com documentos escritos pela comunidade surda nos quais é explicitada a educação que os surdos desejam, problematizando, dessa forma, o currículo na educação de surdos.

Palavras-chave: Educação de surdos. Currículo. Inclusão de surdos.

ABSTRACT

The present work discusses the deaf education curriculum in regular schools, particularly at Colégio Municipal Pelotense, in Pelotas - RS. Deaf education is understood from an outlook developed by Cultural Studies and post-structuralist perspectives, and, more specifically, Deaf Studies in Education, which think of deafness not as a deficiency, but as a difference established through a visual experience that produces its own culture, mediated by the use of sign language. Aspects of deaf culture and identities, inclusive education, and curriculum are examined. Four deaf teachers were interviewed, all students in the Libras (Brazilian Sign Language) Undergraduate Major, as to investigate their experience as teachers and students, as well as my own experience as a teacher of deaf students and a researcher in deafness and education. The concept of experience is used as something we live through, which forms and transforms us, according to Jorge Larrosa. I sought to cross the interviewee's answers with the theoretical referential, along with documents written by the deaf community, in which the education deaf people want is made explicit, thus problematizing the deaf education curriculum.

Key-words: Deaf education. Curriculum, Deaf people in regular schools.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASP	Associação dos Surdos de Pelotas
CMP	Colégio Municipal Pelotense
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GIPES	Grupo Interinstitucional de Pesquisa e Educação de Surdos
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal da Educação
UFPel	Universidade federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

I O LUGAR DE ONDE FALO	08
1.1 A experiência	08
1.2 O Colégio Municipal Pelotense	14
1.3 Que educação nós surdos queremos	20
1.4 Procedimentos metodológicos	23
II MINHA PÁTRIA É MINHA LÍNGUA - CULTURA E IDENTIDADE SURDA	28
2.1 Estudos Culturais, cultura, poder e resistência	28
2.2 Marcas surdas	35
2.3 Comunidade surda e estabelecimento de fronteiras	41
2.4 Identidades surdas e inversão epistemológica	45
III EDUCAÇÃO INCLUSIVA	51
3.1 História da educação dos surdos e processos de normalização	51
3.2 Educação bilíngüe e competência lingüística	56
3.3 Diversidade e tolerância	63
IV CURRÍCULO SURDO	74
V PARA FINALIZAR	90
VI REFERÊNCIAS	93

I O LOCAL DE ONDE FALO

1.1 A experiência

Este trabalho investiga o tema do currículo tomando como referência as experiências em classes de surdos em uma escola regular de Pelotas (RS), o Colégio Municipal Pelotense (CMP), uma escola pública¹ que atende alunos surdos desde o ano de 2000. Sou professora de surdos nessa escola, onde há cerca de 40 surdos em turmas exclusivas e de inclusão. A escola possui intérpretes de Libras – Língua Brasileira de Sinais – e alguns professores² conseguem se comunicar sozinhos com os alunos uma vez que possuem relativa fluência em língua de sinais. Há também três professores surdos que ministram a disciplina de Libras.

Entendo a educação dos surdos através do olhar desenvolvido pelos Estudos Culturais e das perspectivas pós-estruturalistas, e mais especificamente, pelos Estudos Surdos no Brasil. Esse campo teórico, formado por pesquisadores das áreas da Linguística e da Educação, pensa a surdez não como uma falta, uma deficiência, mas como uma diferença estabelecida

¹ A escola possui cerca de 3.800 alunos divididos entre a pré-escola até o Ensino Médio.

² Utilizo o a palavra “professores” por uma questão de paralelismo, embora a maioria do corpo docente do Colégio Municipal Pelotense seja composto de mulheres.

através da experiência visual que produz uma cultura própria, mediada pelo uso da língua de sinais. Assim, as discussões sobre a história, a cultura e a educação dos surdos são produzidas a partir da perspectiva surda. Não se trata de negar a materialidade do corpo surdo, mas sim de deslocar para as marcas culturais que constituem o sujeito surdo através da experiência visual (LOPES, 2007). A língua de sinais constitui-se como um dos traços identitários, as identidades dos sujeitos são construídas na língua e através dela. A diferença surda apresenta-se como uma construção histórica e social ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. Os sentidos que os surdos dão a suas experiências constituem a sua cultura, que contém a prática social dos surdos e os significados que eles dão a essa prática. Porém, a representação da surdez como uma diferença cultural não é a única que circula na educação de surdos. De acordo com Skliar:

As diferentes representações da surdez (...) podem ser descritas do seguinte modo: a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência (1997, p. 11).

A idéia de diferença é recente na educação dos surdos, que sofreram muito através das representações dos ouvintes; representações colonialistas³ que narravam a surdez como uma deficiência passível de medicalização e de normalização. As línguas de sinais eram proibidas e os surdos eram obrigados a aprender a falar a partir de uma perspectiva oralista⁴.

Os Estudos Culturais, articulados à perspectiva pós-estruturalista, modificam a tradicional concepção de cultura, entendendo-a como um campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno dos significados considerados como verdadeiros, e esses significados produzem identidades.

³ LANE (1992) faz uma importante comparação sobre o que os colonizadores belgas pensavam a respeito dos nativos do Burundi e o que os defensores do oralismo pensam a respeito do surdo.

⁴ Oralismo é o nome dado às abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição na educação dos surdos. O oralismo também rejeita e proíbe o uso da língua de sinais.

Nessa perspectiva não se pode falar em alta cultura, em uma verdadeira cultura que remeteria à essência de um sujeito centrado, mas em culturas diferentes, de diferentes grupos sociais, que representam a forma como as pessoas desses grupos dão significado ao mundo.

Os Estudos Surdos, apoiados nos Estudos Culturais reconhecem, então, a existência de uma cultura surda e se constituem em um território de investigação educacional no qual o termo surdez pode ser discutido, apontando a arbitrariedade de inúmeras demarcações históricas consagradas na Modernidade através de metanarrativas que pretendem estabelecer verdades definitivas e generalizantes, e de binarismos nos quais o segundo termo sempre é desvalorizado em relação ao primeiro, ou seja, o segundo não existe sozinho, mas sim dentro do primeiro, dependendo dele e sendo sua imagem negativa, sua inversão. Não há a predominância de um termo sobre o outro, pois eles são mutuamente dependentes. Assim não há a necessidade de se estabelecer o binarismo entre ouvinte/normal e surdo/anormal nem de entender o surdo através da narrativa mestra que o localiza a partir da sua suposta anormalidade.

As grandes verdades, ou as metanarrativas, concretizadas na elaboração de filosofias educacionais, são uma forma de perceber a educação dos sujeitos dentro do paradigma moderno da ciência, que caracteriza os sujeitos em oposições binárias (ouvinte/surdo; branco/negro; rico/pobre, entre outros) esquecendo ou negando a complexidade de relações que estão presentes na constituição identitária do sujeito (THOMA, 1998, p. 136).

No caso, estabelece-se a oposição ouvinte = normal/surdo = anormal. Esse jogo de oposições supõe que o primeiro termo define a norma e que o segundo carrega todos os aspectos negativos em relação ao primeiro. O segundo elemento – o outro – é alguém a quem falta algo. E ele confirma o que somos: normais. Nós precisamos de certezas sobre a nossa identidade humana normal. “Os monstros [os outros], felizmente existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser” (GIL, 2000, p. 168). Os surdos e outros “monstros” foram submetidos a inúmeras tentativas de

normalização. Eles deveriam ser o mais parecido possível com o normal ouvinte.

Tendo essa problemática como referência para a discussão da educação dos surdos, nesta pesquisa entrevistei quatro professores surdos que estudaram em escolas especiais e em turmas de inclusão em escolas regulares, procurando dialogar com esses sujeitos a partir de suas experiências como alunos e como professores. É de fundamental importância o que eles pensam sobre a educação dos surdos, pois eles podem juntar a experiência docente com as questões discutidas no curso de Letras-Libras⁵ que os quatro vêm frequentando.

Ao falar em experiência apóio-me em LARROSA (2002, 2002a). Refiro-me àquilo que nos passa, que nos toca, nos atravessa, nos interpela; enfim, aquilo que nos transforma no que somos. O sujeito da experiência é caracterizado por sua receptividade, por sua capacidade de se formar e de se transformar, e nesse processo, é importante deixar-se apaixonar. A experiência é o que nos acontece e o saber da experiência são os sentidos que damos a esse acontecido em nós, então os saberes da experiência não poderiam ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas.

A idéia da experiência se contrapõe à idéia do sujeito centrado, crítico, soberano. Essa perspectiva menos essencial e fixa leva a compreender os saberes como sendo constantemente transformados, e o sujeito da experiência não está preso a uma essência universal, mas está constantemente sendo transformado.

A experiência invoca o perigo e o sujeito que a vive se expõe aos riscos de suas incertezas. A experiência é, neste sentido, aquilo que padecemos, ligado a nossa existência, contingente e pessoal. É, conseqüentemente, algo a que damos sentido, sendo impossível de ser repetida. É uma ética e uma estética, um estilo em que ninguém pode aprender com a experiência do outro.

⁵ Para maiores informações sobre o curso de Letras- Libras, sugiro a visita ao site www.libras.ufsc.br.

A experiência não acontece da mesma forma para todos: “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não sofrem a mesma experiência” (Larrosa, 2002, p. 21). A experiência é individual, não podemos aprender com a experiência dos outros. Neste texto cruzam-se as experiências dos surdos como alunos, na escola especial e na inclusão, como professores e como estudantes de um curso em que todos os alunos são surdos. Essas experiências foram construindo as identidades desses sujeitos, transformando-os no que são agora.

Sou professora de Português e de Literatura para todas as classes de surdos do Colégio Pelotense, de Ensino Fundamental e Médio. Além disso exerço a função de coordenadora pedagógica da educação de surdos na mesma escola. Além de lecionar procuro atender as solicitações dos alunos surdos, dos intérpretes de língua de sinais (ILS) e dos professores. Tento iniciar discussões pedagógicas no espaço de reunião semanal com os professores, mas na maioria das vezes a discussão acaba tomando o caráter administrativo ou se fala apenas de alunos com problemas disciplinares. Pretendemos escrever um regimento parcial que norteie a educação de surdos na escola, a fim de garantir algumas conquistas como a presença de ILS e a disciplina de Libras como componente curricular. No regimento principal, a escola se autodenomina de escola de inclusão e há alguns parágrafos tratando da educação de surdos que esclarecem que o Português deverá ser a segunda língua desses alunos. Participo de grupos de pesquisa junto ao CNPQ, já fiz cursos de capacitação e de língua de sinais, além de participar de muitos fóruns, seminários e encontros sobre educação de surdos. Estou envolvida com a educação de surdos quase que em meu horário integral de trabalho. É impossível separar essa experiência de minha função como pesquisadora. Minha vida, meu trabalho e minha pesquisa de mestrado se juntam na produção deste texto. O lugar de onde olho a educação de surdos se mistura com minha experiência. Em muitos momentos a proximidade que tenho com meu objeto de investigação me atrapalhou, em muitos momentos da produção deste estudo desejei não estar tão inserida na educação de surdos.

A minha experiência de professora e pesquisadora de educação de surdos também foi atravessada pelas falas desses sujeitos e pelas leituras que me levaram a escolher esse referencial teórico e esses autores, e não outros, e que produziu o sentido da minha escrita. À medida que fui lendo, pesquisando, escrevendo e trabalhando com surdos fui atravessada por essas experiências, fui me constituindo como pesquisadora e me estabelecendo no local de onde falo. Com certeza, o fato de eu conhecer os sujeitos da pesquisa – já fui professora de dois deles no CMP e aluna dos outros dois em cursos de Libras - e o fato de eu estar inserida na comunidade surda de Pelotas marcou esta dissertação. Eu fui me construindo por essa pesquisa e pelas falas desses sujeitos, ao mesmo tempo minha experiência docente e minhas leituras me construíram.

Em todo o processo de leitura, pesquisa e escritura, fui construindo verdades ao mesmo tempo em que abandonei outras. Michel Foucault nos ensinou que as verdades são deste mundo, não há uma verdade única, essencial, escondida e esperando ser desvelada pelos avanços científicos. Cada época institui seus discursos tidos como verdadeiros. E somente a alguns é permitido falar, e somente alguns discursos são passíveis de serem ditos. O meu discurso sobre educação de surdos foi e é atravessado por vários outros discursos, foi se modificando e continua a modificar-se quando leio meus escritos e os escritos de outros.

Eu me movo a partir de referenciais pós-estruturalistas e relativos aos Estudos Culturais, porém o fato de eu ser ouvinte me faz ter muito cuidado ao defender minhas concepções a respeito da educação de surdos. Não quero cair em um esquema ouvintista⁶, dizendo aos surdos o que é melhor para eles. Pretendo, com minha pesquisa, abrir fóruns de discussões e suscitar outras investigações, minhas e de outros pesquisadores.

Penso o currículo na educação dos surdos nesta pesquisa como experiência dos professores surdos através de suas práticas como alunos de escola especial e inclusiva, como docentes e como universitários. Essas

⁶ Segundo Skliar (2008) Ouvintismo é a representação do surdo feita pelos ouvintes, através do qual ele é obrigado a narrar-se como um ouvinte.

experiências construíram as entrevistas, permitindo a eles formarem os sentidos de suas práticas. As relações desenvolvidas por esses sujeitos durante sua vida escolar e acadêmica e as relações de poder que entraram em jogo no contato com professores ouvintes podem se materializar através das práticas docentes que vêm se (re)construindo. A cultura surda tem, então, uma estreita relação com as formas de pensar em um currículo surdo em termos de práticas e metodologias. A experiência dos surdos constrói outros modos de pensar a escola e a educação.

A discussão de um currículo para surdos é o que me motivou a escrever este texto. É necessário, como ensina Skliar (2004: 8), “pensar os surdos, com os surdos, desde os surdos, para os surdos”.

1.2 O Colégio Municipal Pelotense

Minha experiência como professora de surdos começou no ano 2000. A partir de uma reivindicação encaminhada pela Associação dos Surdos de Pelotas (ASP) à Secretaria Municipal de Educação (SME), nove alunos surdos foram matriculados no CMP no curso de Magistério (hoje curso Normal), naquele ano. A SME disponibilizou dois intérpretes de língua de sinais (ILS) para trabalhar com a turma. Em Pelotas já havia surdos que haviam concluído o Ensino Médio com muita dificuldade em escolas regulares, e sem intérpretes, já que a Escola Especial Professor Alfredo Dub⁷ só oferece o Ensino Fundamental.

A maioria dos professores desses alunos pouco ou nada sabia sobre a educação de surdos e língua de sinais. Muitos, como eu, pensavam que a Libras se resumia ao alfabeto digital vendido em paradas de ônibus. Quando

⁷ A Escola Especial professor Alfredo Dub atende alunos surdos de Pelotas e da região há mais de 50 anos. Todos os sujeitos dessa pesquisa estudaram lá.

soubemos que haveria surdos em nossa turma, muitos nos indagamos como nos comunicaríamos com eles, e fomos informados pela supervisão pedagógica que eles tinham uma língua própria, que deveria ser respeitada, e de que a comunicação seria intermediada através dos ILS.

Na medida em que o ano letivo foi avançando, notamos que o ILS não resolvia todos os problemas. Esses alunos conheciam poucas palavras, escreviam de modo estranho e obtinham baixo rendimento. Pedimos socorro à SME que em agosto daquele ano promoveu um seminário sobre educação de surdos, no qual palestraram os professores Carlos Skliar e Lodenir Karnopp, importantes nomes na educação de surdos no estado do Rio Grande do Sul e no Brasil. Também foram organizadas aulas de reforço em turno inverso, sempre com a presença de ILS, e apenas com os alunos surdos. O CMP realizou vários seminários sobre educação de surdos, com a presença de palestrantes de outras cidades.

O curso de Magistério tinha a duração de quatro anos. A partir do terceiro ano os surdos tiveram as aulas das disciplinas de fundamentos de educação em turno inverso, e durante o quarto ano foi formada uma turma só de surdos. As orientações e supervisões de estágio foram organizadas separadamente e em 11 de setembro de 2004 seis surdos formaram-se no curso de Magistério.

Apesar de questionar as políticas de inclusão, que serão discutidas no decorrer deste trabalho, penso que o ingresso dos alunos surdos no CMP deu visibilidade à comunidade surda pelotense. Antes de os primeiros surdos ingressarem no CMP, eu e a maioria dos meus colegas não sabíamos quase nada deles. Não sabíamos que existia uma cultura surda. A organização dos alunos surdos do CMP também nos surpreendeu. Eles sempre lutaram por seus direitos. Várias vezes foram notícias de jornais e até mesmo da televisão local, por brigar por intérpretes e por professores surdos. A luta é uma das marcas culturais surdas. Essas marcas serão discutidas no segundo capítulo.

A presença dos surdos em nossa escola deslocou a representação de deficiência, não só entre os professores que trabalhavam com esses alunos,

mas entre os demais professores, funcionários e, principalmente, alunos, para quem a cultura e a língua dos surdos foram objeto de curiosidade e, posteriormente, de troca cultural. Isso fica evidenciado na fala de um dos informantes da pesquisa:

Os ouvintes ficavam curiosos para aprender Libras, eu ensinava Libras, eles me ensinavam, eu achava difícil a matéria e eles me ajudavam, tinha uma troca, a gente aprendia a cultura dos ouvintes e os ouvintes aprendiam a cultura surda com o grupo de surdos, essa troca era muito boa (Entrevistado 1).

Essa curiosidade foi positiva, pois vários dos nossos atuais intérpretes interessaram-se em aprender Libras justamente por estudarem em turmas de inclusão. E não somente nessas turmas houve o interesse por essa língua de modalidade viso-espacial, mas entre vários membros da comunidade escolar. Todo esse deslocamento repercutiu na escola especial de onde vieram os alunos. Os próprios surdos que realizaram o estágio supervisionado do curso de Magistério naquela escola começaram a questionar as práticas pedagógicas, fazendo com que alguns professores repensassem suas aulas. Dessa forma a experiência dos estagiários produziu impactos sobre as práticas docentes, tanto no CMP como no Alfredo Dub, que como a maioria das escolas especiais, durante muitos anos considerou os alunos surdos como pessoas incapazes de aprender algo além de um currículo simplificado de Ensino Fundamental. De acordo com Nebel:

(...) a escola [Alfredo Dub] não tinha compromisso com o desenvolvimento cognitivo do aluno, baseada no entendimento de que o surdo tinha limitações que o impediam de aprender. Segundo relatos dos próprios alunos, o ensino ficava restrito à alfabetização, que tinha um caráter lingüístico ouvinte, tornando difícil o aprendizado. O ensino era lento e repetitivo, mesmo assim a reprovação era comum. Sem dúvida, esse processo se caracterizava pela visão tradicional da educação especial que via no seu aluno um portador de deficiências (2006, p. 12).

Felizmente, muitas mudanças ocorreram, hoje em dia a escola emprega três professores surdos, a quase totalidade dos professores domina a Libras e há uma preocupação em discutir a educação de surdos para além da visão de deficiência. É importante ressaltar que a escola sobrevive de subsídios governamentais — tem como mantenedora uma instituição não governamental, sem fins lucrativos, conveniada com a rede pública municipal e estadual — que chegam em pouca quantidade e com atraso, fazendo muitas vezes com que os salários dos professores e funcionários não sejam pagos em dia. As dificuldades financeiras fizeram com que a comunidade da Escola Alfredo Dub precisasse organizar um sistema de telemarketing a fim de angariar fundos.

O estágio supervisionado dos alunos surdos na Escola Alfredo Dub também encorajou uma pedagoga surda que trabalha há mais de dez anos na escola a assumir uma turma de primeira série, com resultados significativos que mereceriam ser investigados. Antes disso essa professora apenas lecionava Libras em diferentes turmas. Houve um maior respeito pelas práticas pedagógicas surdas por parte daquela escola.

Em 2001 surdos foram incluídos em turmas de Ensino Médio e em 2003 foram criadas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite no Colégio Pelotense (séries finais do Ensino Fundamental) e na Escola Estadual João XXIII (Ensino Médio).

O bom desempenho dos alunos das classes de surdos fez com que o CMP se organizasse e repensasse a inclusão. As especificidades dos surdos em sua língua são trabalhadas de forma muito mais proveitosa em turmas nas quais todos os alunos partilham da mesma língua. Assim a Libras pode ser considerada a primeira língua do surdo e o Português, a segunda. A escola, então, organizou classes de surdos no Ensino Médio no turno da manhã. Atualmente existem seis alunos surdos incluídos em turmas de ouvintes apenas no Curso Normal.

Em 2002 a Prefeitura Municipal de Pelotas criou o cargo de intérprete de Libras, e em 2005, o cargo de professor surdo. No CMP trabalham dez ILS e

três professores surdos. Os professores (surdos e ouvintes) participam de reuniões semanais.

Penso que o Colégio Municipal Pelotense, por já haver começado o trabalho dentro da perspectiva da educação bilíngüe, por reconhecer e respeitar a Libras como língua do surdo, por dispor de espaço para discussão pedagógica, pela presença de intérpretes e pelos cursos de Libras e de capacitação oferecidos pela SME, poderia ser uma escola de referência na educação dos surdos. Mas a realidade é outra. Apesar de vários professores possuírem curso de capacitação, poucos são fluentes em Libras. Muitos deles não são capazes de dar aula sem intérprete, pois não conhecem quase nada sobre essa língua. Nossos alunos têm pouco domínio da língua portuguesa escrita. As reuniões pedagógicas na maior parte das vezes são discussões burocráticas, reclamações de intérpretes faltosos, de alunos indisciplinados etc. Porém, não culpabilizo os professores pelo fracasso na educação de surdos. A inclusão foi uma imposição governamental à escola, ninguém foi consultado sobre o assunto. Muitos professores têm uma carga horária semanal de 60 horas-aula, sendo difícil participar de cursos de capacitação. Alguns tentaram aprender Libras, mas não conseguiram. Na verdade a inclusão é mais um sintoma da intensificação do trabalho docente. A escola abre as portas para os surdos e delega aos professores toda a responsabilidade de educá-los. Não há uma política de inclusão discutida pelos professores e pelas comunidades surdas, a capacitação se dá a partir da disposição do professor. Como sempre, o Estado joga para o indivíduo a responsabilidade por sua qualificação.

Penso que incluir um ou dois alunos surdos em turmas de ouvintes, mesmo com ILS, não é a melhor proposta, pois os professores não poderão dedicar-se integralmente aos surdos. Os entrevistados também se manifestam a favor das classes de surdos, principalmente em relação aos procedimentos didáticos que, segundo essa entrevistada, deveriam ser diferentes daqueles utilizados com os alunos ouvintes.

Eu acho melhor uma turma só de surdos do que com surdos e ouvintes na mesma aula. O jeito de aprender as disciplinas é diferente para surdos e para ouvintes, o professor não pode explicar a matéria do mesmo jeito para surdos e ouvintes. O

jeito de entender a matéria é diferente, é diferente a explicação, o exemplo, a discussão a maneira de mostrar, como explicar (Entrevistado 1).

Nas classes de surdos há uma possibilidade maior de trabalhar a partir de um currículo construído por e para os surdos, pois poderá ser respeitada a diferença surda. Porém, nossa escola não discute a relação do currículo ouvinte com a educação surda. É necessário, juntamente com os professores surdos, organizar essa discussão.

O CMP já serviu de cenário para outras dissertações sobre educação de surdos, realizadas por mestrandos do programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Fagundes (2002) pesquisou os processos de inclusão de alunos surdos ocorridos em Pelotas pela Secretaria de Educação (SME), mais especificamente no CMP, e pela 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE), buscando analisar os diferentes olhares das escolas neste processo. Ela entrevistou professores e gestores, cruzando suas falas com textos de Carlos Skliar, Tomás Tadeu da Silva e José Gimeno Sacristán, entre outros, com o objetivo de compreender a inclusão através dos conceitos de identidade, alteridade e diferença. Borges (2004), utilizando autores como Carlos Skliar e Gládis Perlin, entrevistou alunos surdos incluídos em turmas no CMP, tecendo reflexões a respeito da educação inclusiva. Esses sujeitos manifestaram-se contrariamente à forma de inclusão que estava sendo feita na época. Nebel (2006) analisou o processo de construção de identidades surdas dos alunos do CMP. Para tal utilizou autores como Michel Foucault, Sandra Corazza, Gládis Perlin e Tomaz Tadeu da Silva, entre outros, iniciando uma discussão a partir de referenciais pós-estruturalistas. Escreveu sobre a história do povo surdo e as políticas de inclusão, além de construir grupos de debates com os alunos, nos quais eles narravam suas impressões sobre a escola, os professores, as identidades e a cultura surda.

Acredito que minha pesquisa pode contribuir para a discussão da educação de surdos dentro do CMP, agora pelo viés das questões curriculares.

1.3 Que educação nós surdos queremos

Além da revisão bibliográfica e das entrevistas com professores surdos, analisei o documento “Que educação nós surdos queremos” (FENEIS, 1999), que estabelece 147 diretrizes para a educação de surdos no Brasil.

Esse documento foi elaborado por aproximadamente 150 surdos que participaram do Pré-congresso relativo ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, em Porto Alegre (RS), no ano de 1999. Também analiso uma versão revisada desse mesmo documento (FENEIS, 2005), entregue ao governo do Estado do Rio Grande do Sul. Esse segundo documento foi escrito baseado no documento de 1999, e algumas questões foram mais bem explicitadas.

Primeiramente, cabe localizar o documento de 1999 como um interessante texto que articula diferentes temáticas, tanto da educação propriamente dita, quanto de outros temas a ela referentes. Composto nove páginas digitadas, encontramos a seguinte disposição das conclusões dos debates realizados durante o encontro das lideranças surdas:

1. Políticas e práticas educacionais para surdos: Direitos Humanos; A escola de Surdos; As classes especiais para surdos; As relações entre o professor surdo e o professor ouvinte.
2. Comunidade, cultura e identidade: A identidade surda; As Línguas de Sinais; Currículo da Escola de Surdos; A relação entre a escola de surdos e a comunidade surda; As relações com a família; As Artes Surdas; As culturas Surdas.
3. Formação do profissional surdo: Os educadores surdos; Os Instrutores de Língua de Sinais; Monitor surdo; Pesquisador surdo; Os surdos universitários.

Após o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, esse documento foi amplamente divulgado pela comunidade surda,

sendo encaminhado a diferentes instâncias de articulação das políticas educacionais para surdos⁸.

No documento é feita a defesa da escola especializada para surdos em todos os níveis e modalidades e, quando não houver essa escola há a recomendação de que sejam organizadas classes de surdos na escola regular. A escola de surdos perde a designação de especial, que confere aos surdos a característica de deficiente. “A separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngüe desenvolva certa profundidade política” (SKLIAR, 1999, p. 12). Os surdos não querem mais ser narrados como deficientes que necessitam de uma escola especial, mas sim como diferentes que necessitam de uma escola concebida através da perspectiva da diferença, ou seja, uma escola de surdos.

Quanto à questão da educação inclusiva, os sujeitos de minha pesquisa se manifestaram de acordo com o documento, como podemos observar.

Eu acho melhor uma turma só de surdos porque com surdos e ouvintes na mesma aula. (...) O jeito de entender a matéria é diferente, é diferente a explicação, o exemplo, a discussão a maneira de mostrar, como explicar. Os ouvintes aprendem mais rápido, o surdo é diferente, precisa explicação diferente também, por isso é melhor turma só de surdos separados dos ouvintes (Entrevistado 1).

A entrevistada reconhece que os procedimentos metodológicos para ensinar surdos devem ser diferentes daqueles utilizados por ouvintes. E argumenta que os ouvintes aprendem mais rápido. Penso que esse seja um mito, e que surdos e ouvintes tenham ritmos semelhantes, com variações individuais, mas certamente em uma turma de inclusão o ouvinte aprende mais rápido porque a metodologia de ensino utilizada foi preparada por e para

⁸ Durante a realização do V Congresso foi organizada uma passeata contando com a participação de todos os 1.500 inscritos e também de professores e alunos das escolas de surdos da região metropolitana de Porto Alegre. Naquela ocasião, uma comissão foi recebida pelo então governador do Estado do Rio Grande do Sul e sua Secretária de Educação quando lhes foi entregue cópia do documento “Que educação nós surdos queremos”. Essa entrega foi referência para as demais lideranças surdas de outros estados também encaminharem o documento às suas autoridades. Ainda, cabe registrar que o Ministério da Educação e Cultura fez referência a alguns dos pontos ali expressos, quando da definição do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (PERLIN, 2000).

ouvintes. Além disso, em uma turma de inclusão onde a maioria dos alunos e o professor seja ouvinte, dificilmente o surdo terá respeitado seu direito de ter a língua de sinais como primeira língua. Também é importante salientar que os tempos são diferentes na comunicação mediada pelo intérprete.

Mas concordo com o outro entrevistado, quando diz que na turma de inclusão o professor precisa redobrar sua responsabilidade. Mas na maioria dos casos os professores comportam-se como se todos os alunos fossem ouvintes.

Se for uma sala inclusiva como o professor vai ensinar? Ele vai estar meio em choque sempre, mas se for uma classe de inclusão só para surdo o professor vai ter a responsabilidade dele redobrada (Entrevistado 4).

No documento de 2005 também é mencionada a importância da formação do intérprete, que deve relacionar-se às áreas de conhecimento (Códigos e Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas). Os surdos têm o direito de ser acompanhados de intérpretes em concursos públicos, provas de exame supletivo e vestibular. Deve haver sala de recursos nas escolas-pólo da região, a fim de atenderem aos surdos que apresentarem dificuldades em Libras e em Português escrito. O documento ainda descreve o perfil dos profissionais da área: intérpretes, professores surdos, professores ouvintes bilíngües e instrutores de Libras.

1.4 Procedimentos metodológicos

Os referenciais pelos quais me movimento nesta dissertação acabaram por constituir meus modos de pensar não apenas sobre a educação de surdos, mas também sobre a minha formação como pesquisadora em educação. Como a maioria dos meus colegas, minha formação acadêmica desenvolveu-se através do referencial metodológico da ciência moderna. Em relação à metodologia da pesquisa, ainda que seja a da pesquisa qualitativa, fui educada para observar o rigor das normas a fim de encontrar resultados que se

pretendessem verdadeiros, que me fizessem obter conclusões legítimas, capazes de receberem estatuto científico. Mas após ler Michel Foucault (1995, 1997, 2005, 2005a, 2005b) que tanto questiona a autoria dos textos, penso que posso me apropriar de alguns conceitos já tão discutidos em minha trajetória de aluna e deixar que eles fluam no texto. Dessa forma poderei me mover mais livremente através daquelas que considero as minhas verdades provisórias.

Os textos pós-estruturalistas e os dos Estudos Culturais fazem-me pensar em outras formas de indagar sobre o objeto de pesquisa. Da mesma maneira, fazem-me pensar em outros olhares que posso estabelecer para fazer as conexões entre o que foi dito pelos sujeitos e o que foi escrito nos textos. A leitura dos artigos nos livros organizados por Costa (2002, 2005, 2007) encorajou-me a arriscar em algumas mudanças, como por exemplo, a de pontuar minha experiência junto com os textos e com as entrevistas que analisei.

Desde o primeiro capítulo venho utilizando as falas dos sujeitos entrevistados para pontuar a discussão teórica que trago aqui. Assim, não há um capítulo único onde são analisadas as entrevistas. Penso que a experiência que atravessa os surdos com quem conversei dialoga de maneira muito rica com minha experiência e com o referencial teórico no qual me movimento.

Entrevistei quatro professores surdos, três deles formados no curso de Magistério do CMP e uma formada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Todos eles são estudantes de Letras- Libras, um curso organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na modalidade de educação à distância. Quinzenalmente esses professores deslocam-se até Santa Maria (RS) onde assistem a teleconferências com tutores na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), um dos pólos do curso de Letras-Libras. Nesse curso estão matriculados 55 alunos, todos surdos, moradores de diferentes cidades do estado. É condição essencial para esses alunos ter acesso à internet para fazerem trabalhos e exercícios, além de receberem orientação dos tutores.

Em um sábado tive a oportunidade de acompanhar os surdos até Santa Maria. Lá pude constatar a alegria desses alunos no encontro de seus pares, tanto na *van* que os transporta – em uma viagem cansativa⁹ – como ao encontrar surdos de outras cidades que também se deslocam até a UFSM. Há muito interesse por parte dos alunos em acompanhar as teleconferências e em participar das discussões. É interessante observar que nenhum dos alunos desistiu do curso e todos se esforçam para serem aprovados nas disciplinas. Em uma das entrevistas a importância desse encontro entre surdos é enfatizada, mas agora ressaltando as possibilidades que se vislumbram no curso em que esses informantes vêm realizando sua formação docente. Diz o informante:

(...) é muito bom [Letras-Libras], porque só tem surdos sentados na sala de aula, tem muita discussão, a gente observa, recebe informação por todos os lados, aprende e discute em Libras. (...) A gente conversa, troca muita coisa, as disciplinas são dadas em Libras, é muito melhor (Entrevistado 1).

No depoimento desse entrevistado fica evidenciada a importância de todos na aula serem surdos. Esse fato possibilita uma melhor apropriação dos conteúdos pelos alunos, já que a Libras é a primeira língua nesse espaço escolar.

Os sujeitos da pesquisa têm entre 21 a 33 anos de idade e concluíram o Ensino Fundamental na Escola Alfredo Dub. Todos têm experiência em turmas de ouvintes e alguns, inclusive, já estudaram nessas turmas sem a presença de ILS. Todos fizeram o curso Normal e um deles também cursou Pedagogia. Eles são instrutores de Libras diplomados pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e já ministraram vários cursos de Libras nos últimos três anos. Eles geralmente participam de encontros e seminários sobre educação de surdos e têm uma intensa participação política junto à ASP, sendo respeitados pelos membros da comunidade surda pelotense.

⁹ Os surdos embarcam às 4h, chegam ao campus da UFSM às 8h e assistem aulas até às 18h, retornando a Pelotas por volta de 22h, 23h.

Meu objetivo foi discutir com esses professores surdos as possibilidades de um currículo surdo em situações de inclusão¹⁰ e pensar algumas orientações para a organização curricular. Essa discussão passou pela necessidade de o professor ser fluente em Libras, pelo respeito pela cultura surda e pela língua de sinais, bem como pela defesa de escola de surdos e das classes de surdos na escola regular.

O fato de o currículo surdo ser meu objeto de pesquisa não significa que proporei, ao final deste trabalho, um modelo de currículo. Na verdade aponto idéias, observo descontinuidades, questiono determinadas metanarrativas, mas de maneira alguma pretendo descobrir uma outra verdade, mais legítima do que as que se encontram disseminadas nos discursos sobre educação de surdos.

Utilizei a metodologia referente à abordagem qualitativa, por entender que ela possibilita melhor o entendimento acerca dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências e das interpretações que fazem dos acontecimentos de suas vidas. Os eixos discutidos foram cultura surda, metodologia para a educação de surdos, necessidade de o professor ouvinte ser fluente em Libras, papel do ILS e educação inclusiva.

Esses sujeitos tiveram experiência de escola especial e de inclusão, por isso a importância de dar voz a eles na questão curricular. O fato de estarem cursando Letras – Libras qualificou sua fala, pois participam de grupos de discussão sobre educação de surdos a partir da perspectiva de educação bilíngüe. Esses professores são liderança no movimento surdo da cidade e sempre reivindicaram a oferta de continuação de estudos, em nível Médio e Superior, com a presença de intérpretes e de professores fluentes em Libras. Atualmente em Pelotas esses surdos são os que mais estudam e discutem educação e penso que conseguiram expor o tipo de educação que julgam ser mais adequada aos surdos. A experiência docente e discente desses sujeitos validou minha pesquisa na discussão curricular que estabeleci.

¹⁰ Ao me referir a propostas de inclusão, não me refiro apenas às turmas formadas de surdos e ouvintes, mas também às classes formadas exclusivamente por surdos dentro da escola regular.

Durante o mês de agosto de 2007 entrevistei-os separadamente utilizando uma filmadora e contando com o trabalho de uma ILS, pois não tenho a fluência necessária em Libras para dispensar a ajuda dessa profissional. Depois, assisti às filmagens das entrevistas de forma a relacionar as falas dos sujeitos ao campo teórico que descrevi.

Após transcrever as entrevistas salientei os trechos mais relevantes e separei-os nas categorias a seguir:

- Trocas culturais: a experiência dos respondentes em turmas de inclusão;
- Papel do intérprete na escola inclusiva: limitações e possibilidades no trabalho desse profissional;
- Fluência em Libras por parte dos professores ouvintes: a falta de interesse dos professores;
- Metodologia surda: ainda em construção no curso de Letras-Libras;
- Importância de classes de surdos e de escola de surdos;
- Uso da tecnologia na educação de surdos;
- Respeito à cultura surda.

A partir dessas categorias de análise chamei os autores que estudei para conversar com esses surdos, tentando delinear algumas diretrizes que poderão nortear a discussão sobre o currículo nas classes de surdos.

O fato de esses sujeitos serem pedagogos ou normalistas, além de instrutores de Libras, desloca as concepções ouvintes a respeito da competência dos surdos. Em artigo publicado em 2007, a pesquisadora surda Flaviane Reis fala sobre os professores surdos, problematizando a questão de eles significarem um modelo para os alunos surdos através da identificação lingüística e cultural.

Nos processos identificatórios, vários professores surdos apresentam representações da identificação e reconhecimento do olhar e da cultura surda porque conhecem a história dos

surdos e sabem, através de seu jeito de ensinar, levar outros surdos a identificar sua própria cultura (REIS, 2007, p. 93).

Esses professores transgridem as normas ao afirmarem o que Perlin (2006) chama de pedagogia surda, que “tem sido apresentada como uma ruptura no universo teórico da educação que detém o modelo ouvinte” (PERLIN, 2006, p. 68). A pedagogia surda influi na construção das identidades surdas e é uma forma de transmitir a cultura surda. Assim, a educação será analisada de um outro lugar, ou seja, do lugar do surdo, do lugar da diferença surda, o que pode desestabilizar os olhares ouvintes sobre esses alunos.

No segundo capítulo desta dissertação escrevo sobre cultura e identidades surdas, tentando relacionar as relações de poder que constroem as identidades surdas na escola e na comunidade surda, além de examinar algumas inversões epistemológicas provocadas pela noção da surdez como diferença cultural. No terceiro capítulo falo história da educação dos surdos a fim de localizar as estratégias ouvintistas de normalização. Discuto também aspectos da inclusão a partir do discurso de tolerância e de aceitação das diversidades. No capítulo IV analiso o currículo a partir das vertentes pós-críticas e discuto tópicos sobre um possível currículo surdo. No sexto capítulo procuro fazer um fechamento da discussão.

II MINHA PÁTRIA É MINHA LÍNGUA - CULTURA E IDENTIDADE SURDA

2.1 Estudos Culturais, cultura, poder e resistência

O campo de teorizações dos Estudos Culturais surgiu na Inglaterra na década de 1960, a partir de questionamentos sobre a concepção de cultura como um privilégio de alguns grupos de elite. Tal concepção era incompatível com a ideia de democracia, pois não haveria como sustentar o conceito de alta e baixa cultura. Então, “a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (SILVA, 2004, p. 31). Foram então efetuados estudos sobre a cultura das classes trabalhadoras inglesas e a partir daí a concepção elitista de cultura começou a desmoronar.

Dessa forma, os Estudos Culturais entendem cultura como práticas que partilham de códigos comuns a um grupo de pessoas. Esses códigos produzem significados, construídos social e historicamente, que dão sentido ao mundo e são constantemente reconstruídos e transformados. Tais códigos são o resultado de lutas em torno de imposição de significados.

A cultura está inscrita em torno do que é relevante, do que é importante, do que é verdadeiro para determinado grupo. Diferentes grupos sociais querem impor suas práticas culturais através de relações de poder. A cultura constitui-se, então, em um campo de luta em torno da significação.

Ao falar em poder refiro-me à concepção foucaultiana de poder. Não há um poder único, centralizado, mas sim redes de poder e contrapoderes, resistências que se manifestam entre diferentes lugares distribuídos pela

estrutura social. Ninguém é dono do poder e ninguém escapa do poder, o poder não é um objeto, mas sim uma relação. Assim, uma sociedade sem relações de poder é uma abstração.

Para Foucault, não há um poder único, unitário, global, que age sobre todos, mas sim redes de poder que supõem resistência. A resistência acontece onde há poder. Como o poder se estabelece através de redes que perpassam todos os lugares, a resistência se constitui nas lutas de poder, de forma de transformar as relações. A estrutura social é atravessada por múltiplas relações de poder, que não se situam apenas em um local específico, na figura do Estado, mas que são imanentes ao corpo social, penetrando nossas práticas cotidianas. O filósofo alerta que através da resistência podemos buscar outras formas de viver. A resistência constrói outras relações de poder e, por conseguinte, outras formas de resistência.

O poder produz sujeitos e adentra corpos, aumentando a força de trabalho, produzindo saberes que servirão para organizar as multidões, gerindo a vida das populações. Poder e saber estão intimamente implicados. O saber produz efeitos de verdade.

O poder produz identidades, o poder produz resistências. A resistência também é poder. É outra ação do poder. A resistência está presente na rede de poder em um embate constante e produtivo.

As relações de poder na luta pela imposição de significados culturais produzem as identidades das pessoas que participam dos grupos sociais. Os Estudos Culturais estão preocupados com questões relacionadas aos jogos de poder que envolvem cultura, significação e identidade. Assim, pode-se falar não de uma cultura, a cultura de elite, mas sim de culturas, no plural, culturas diferentes, nem melhores nem piores do que as outras. Os Estudos Surdos constituem-se em um campo teórico que a partir da perspectiva dos Estudos Culturais entendem a surdez como uma diferença cultural. Existe uma cultura surda construída nas relações de poder que se dão no interior das comunidades surdas. Essa cultura, marcada pela resistência, produz

identidades surdas e os membros dessas comunidades constroem seus significados a respeito do mundo através da experiência visual.

As experiências visuais são as que perpassam a visão. O importante é ver, estabelecer relações de olhar (que começam com a relação que os pais surdos estabelecem com os seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais. (...) A cultura é visual. As produções lingüísticas, artísticas. Científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda (SKLIAR e QUADROS, 2000, p. 35).

Os Estudos Surdos são um espaço de discussão e pesquisa da surdez através do olhar surdo, e não mais apenas do olhar ouvinte. Entendem a cultura surda como língua, história cultural, pedagogia, artes e literatura surdas. Compartilham a teoria cultural que enfatiza a cultura surda e seus discursos e são contra a idéia do surdo como sujeito deficiente, como um indivíduo a ser normalizado.

Os surdos, antes localizados no discurso da deficiência e da reabilitação, são deslocados para o discurso da diferença cultural, constituindo um campo de disputas por significados de ser surdo. Eles formam um grupo minoritário que luta para que sua cultura seja reconhecida longe do discurso de anormalidade e de patologia que as oposições binárias ouvinte/surdo insistem em fixar. “A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica” (SKLIAR, 1998, p. 28).

Os surdos não se constituem em um grupo cultural geograficamente estabelecido, pois a surdez acontece entre todos os povos. Assim, em diferentes cidades e países há diferentes comunidades surdas, que se caracterizam principalmente pelo uso da língua de sinais e pela construção de sentidos através da experiência visual. Esses sentidos constroem valores e hábitos que são compartilhados e constituem os elementos identitários que definem a surdez como uma diferença cultural.

A participação na comunidade surda se define pela experiência visual, pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o auto-conhecimento e a identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, o fato de o surdo negar-se a aprender a falar, fatores esses que caracterizam resistências e levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. (SKLIAR, 1997c).

Os discursos de resistência surda produziram uma mudança epistemológica e inventaram o surdo como um sujeito que se identifica através de um traço cultural, e não mais através de uma deficiência. Nessa contranarrativa o surdo é visto como alguém que usa a linguagem da mesma forma que os ouvintes, diferindo apenas na modalidade de língua que usa. A partir dessa concepção são produzidas identidades culturais surdas dentro do discurso da diferença (LOPES, 2004).

Os movimentos de resistência acompanham toda a história da educação de surdos. A resistência é um movimento interno que faz parte do intrincado feixe de relações de poder entre surdos e ouvintes, no qual o ouvinte sempre tentou decidir o que seria melhor para os surdos à revelia destes. Uma das primeiras manifestações de resistência ocorreu após o Congresso de Milão em 1880, quando ouvintes decidiram que a língua de sinais deveria ser banida da educação dos surdos, que deveriam aprender a falar e, se fosse possível, a ouvir - isso com o auxílio das tecnologias que foram avançando ao longo dos anos, desde as próteses auditivas até os implantes cocleares. As línguas de sinais não morreram, pelo contrário, estiveram sempre vivas a cada vez que havia a oportunidade de um ou mais surdos se encontrarem longe da vigilância ouvinte, constituindo espaços de identificação e pertencimento ao que pode ser entendido como povo surdo.

Autores como WRIGLEY (1996), PERLIN (2006) e SILVA (1997) utilizam o termo povo surdo não por eles serem um grupo de pessoas que ocupam um mesmo espaço geográfico, mas sim um grupo definido pela utilização de uma modalidade lingüística que os identifica. De acordo com SILVA (1997, p.10):

A desconstrução da idéia de nação, feita por pessoas como Benedict Anderson e Homi Bhabha, por exemplo, permitem

que se amplie o conceito de nacionalismo para incluir as estratégias de identidade de grupos de pessoas que se vêem ligadas por uma cultura, uma língua e uma narrativa comuns que podem, então, serem vistas como nações e nacionalidades no sentido amplo.

A nação, além de ser uma entidade política, produz sentidos, constrói representações culturais. “A nação é uma comunidade simbólica” (HALL, 2005, p. 49). Em qualquer país em que vivam, os surdos são sempre minoria lingüística e cultural. O povo surdo determina suas marcas não pela nacionalidade, classe social, gênero ou etnia, mas sim pela sensação de pertencimento a um grupo que partilha uma experiência visual e se comunica através das línguas de sinais. O povo surdo compartilha narrativas em comum que são repassadas de geração a geração. A cultura surda produz sentidos com os quais os surdos se identificam e constroem suas identidades.

Denominar povo é novamente uma estratégia de poder. De que se constitui este povo? De associações, de organizações locais, nacionais e mundiais de surdos, de lutas, de cultura, de políticas. Não como uma simples comunidade a quem podem impor regras, mas como uma estrutura forte que se defende, impõe suas regras e seus princípios (PERLIN, 2006, p. 82). Neste sentido, o povo surdo não se estabelece em um território específico, mas sim espalhado pelo mundo, em comunidades, tendo como pátria em comum a sua língua e estabelecendo fronteiras não mais geográficas. E pelo fato de os surdos não estarem geograficamente próximos, a aproximação muitas vezes se inicia na escola.

Na história dos surdos há mito fundacional¹¹. A história do Abade L'Épée é contada e recontada pelos surdos e ele é considerado um verdadeiro herói. Essa narrativa¹², que transforma o abade em um herói, é compartilhada pelos surdos e os mobiliza a lutar por seus direitos de minoria lingüística e cultural.

¹¹ Mito fundacional é um termo utilizado por Hall (2005): “uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional, num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo real, mas de um tempo mítico” (p. 54).

¹² Uma das versões dessa narrativa, encenada por grupos de surdos em diferentes partes do mundo conta que o abade L'Épée caminhava em Paris à noite quando resolveu parar para descansar, mas não conseguia encontrar um lugar. Foi quando avistou uma casa iluminada,

A cultura surda foi desrespeitada durante muito tempo. Através de práticas ouvintistas o surdo era narrado e obrigado a narrar-se a partir de uma referência ouvinte. O ouvintismo foi - e ainda é - um mecanismo de poder-saber, pois estabelece uma relação de poder do ouvinte que construiu um saber sobre o surdo, narrando-o como alguém a quem falta algo, alguém que deve ser normalizado. Isso se estabelece numa lógica que não é exclusiva na relação ouvinte/surdo, mas é constituída historicamente na racionalidade moderna, em que princípios de medição e comparação produzem normativas pelas quais a sociedade institui formas de gerir a vida dos sujeitos e das populações a partir da criação da norma. Segundo Ewald (1993, p. 108), norma é “uma maneira de um grupo se dotar de uma medida comum segundo um rigoroso princípio de auto-referência, sem recurso a nenhuma exterioridade.”

No contexto das resistências surdas, a comunidade surda gaúcha tem se mostrado muito atuante. Ela reconhece o fracasso da escola especial e das tentativas de inclusão em escolas regulares e vem construindo políticas que atendam suas especificidades. Luta pelo efetivo reconhecimento social e cultural da Libras, pela qualificação do ensino na educação de surdos, por turmas exclusivas de surdos na escola regular, por um currículo que atenda às necessidades dos surdos, pela participação de professores surdos nas discussões pedagógicas e por uma avaliação que considere a diferença lingüística e cultural dos surdos.

Em relação ao estado do Rio Grande do Sul, é bom recordar a trajetória do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), grupo que funcionou de 1997 a 2004 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse grupo era formado pelo professor Carlos Skliar e seus orientandos¹³, vários deles surdos, articulados com a FENEIS e com a comunidade surda de Porto

com a porta entreaberta. Entrou e viu duas jovens, com quem falou, mas elas não responderam. Então a mãe das moças entrou na sala e explicou que suas filhas eram surdas. O abade compreendeu sua verdadeira vocação: educar os surdos. Esta e outras versões do mito de L'Eppé podem ser encontrados em Padden e Humphries (1988).

¹³ Adriana da Silva Thoma, Gisele Rangel, Gládis Perlin, Liliâne Ferrari Giordani, Madalena Klein, Maura Corcini Lopes, Márcia Lise Lunardi, Sérgio Lulkin, Wilson Miranda, entre outros pesquisadores.

Alegre, que começou a sentir-se co-responsável pelas ações do núcleo, legitimando-o. Através de eventos e publicações produzidos pelo NUPPES houve um deslocamento da noção de surdo deficiente para surdo cultural, e espaços sempre ocupados pelos ouvintes foram conquistados pelos surdos. A história da surdez e a educação de surdos começaram a ser pensadas a partir da perspectiva surda (LOPES, 2007). Além de produzir vários artigos, dissertações e teses, o NUPPES também organizou cursos de capacitação para professores em diferentes cidades do estado e do país. O fato de o Rio Grande do Sul ser vanguarda em pesquisas e em lutas surdas tem relação direta com a atuação desse grupo.

Em termos de conquistas políticas, os surdos brasileiros conseguiram que a Libras fosse reconhecida no país (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002). Essa lei foi regulamentada através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que inclui a Libras como disciplina curricular no curso Normal de Nível Médio, nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e nos demais cursos de licenciaturas. O decreto regulamenta as profissões de intérpretes, instrutores e professores de Libras, além de criar o curso de Letras-Libras e a provas de proficiência em língua de sinais para ouvintes e surdos, em diferentes níveis.

Outro exemplo de resistência e de organização dos surdos aconteceu em Pelotas em março de 2008. Nessa cidade a comunidade surda organizou-se contra a proposta de acabar com as classes de surdos na Escola Técnica Estadual João XXII. A Secretaria de Educação (SEC), a partir de uma política de enturmação pretendia incluir esses surdos em turmas de ouvintes. Assim, os surdos trabalhadores que freqüentavam o Ensino Médio à noite seriam incluídos nessas turmas. O currículo desenvolvido nessa escola contém a disciplina de Libras e está sendo gradualmente adaptado às exigências dos surdos. Seria um retrocesso e um desrespeito ao movimento surdo que tanto lutou para a organização dessas turmas. Felizmente a mobilização de alunos, ILS, professores, pais e demais membros da comunidade surda, com o apoio da Câmara dos Vereadores, conseguiu reverter a situação garantindo através de modificações no regimento escolar as classes de surdos e as mudanças curriculares necessárias para qualificar aquele espaço educacional. Inclusive a

escola está organizando curso técnico noturno em contabilidade para surdos, com previsão de início em 2009.

Em relação aos cursos noturnos para surdos trabalhadores, o Documento “Que educação nós surdos queremos” (FENEIS, 1999) diz, em seu oitavo artigo:

Criar cursos noturnos para jovens e adultos surdos no ensino fundamental, médio, superior, supletivos, cursos profissionalizantes, em que os professores usem língua de sinais ou em que haja intérpretes da mesma.

Há relatos de célebres manifestações surdas como a que ocorreu na Universidade de Gallaudet, em Washington, no ano de 1988. Essa universidade atende alunos surdos e possui vários professores surdos em seu corpo docente. Naquele ano uma ouvinte foi escolhida como reitora, e a comunidade surda estadunidense, apoiada por surdos de várias partes do mundo fechou o acesso à universidade por uma semana, organizando passeatas e manifestações que reverteram a situação. Gallaudet teve seu primeiro reitor surdo¹⁴.

2.2 Marcas surdas

Os Estudos Culturais permitem compreender a cultura surda não como uma subcultura ouvinte criada para compensar a falta de audição, mas sim como uma outra cultura, uma cultura diferente. Os surdos, quando narram a si mesmos, não se vêem como pessoas a quem falta a audição, mas como pessoas que se comunicam através de uma língua de modalidade visual. Não que a surdez deixe de existir, ela está presente, marcada na materialidade dos corpos, mas o que produz a cultura surda não é a surdez biológica, mas sim a experiência visual.

¹⁴ Para maiores informações sobre a “Revolução Gallaudet”, consultar LANE (1992) e SACKS (1990).

Os Estudos Surdos entendem a surdez como uma experiência visual que produz uma cultura própria, estabelecida pelo uso da língua de sinais. A língua constitui-se como um dos traços identitários, as identidades dos sujeitos são construídas na língua e através dela. A diferença surda apresenta-se como uma construção histórica e social ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. Os sentidos que os surdos dão a suas experiências constituem a sua cultura. De acordo com Lopes, “O caráter comunitário implicado no olhar surdo posiciona os sujeitos nas tramas da experiência que os fazem desenvolver sentimentos de pertencimento a um grupo surdo (2007, p. 52).

Durante a pesquisa, todos os sujeitos falaram da importância que a escola de surdos teve em suas vidas, de como foi bom conviver com outros surdos e como foi difícil enfrentar o Ensino Médio em escolas de inclusão, ainda que todos tenham tido a presença de ILS em sala de aula. A escola de surdos esteve seriamente implicada na construção da identidade surda desses sujeitos. Sentimentos de solidão na escola regular eram compensados pelo encontro com os surdos na escola especial.

Eu estudava numa escola de ouvintes, algumas palavras, alguns textos, frases eu não sabia aí eu vinha pra cá, e o ensino aqui era muito demorado, era muito devagar, por isso que eu fui lá para outra escola. Eu adorava ir ao Dub porque tinha contato com os surdos, na escola ouvinte era solidão e comunicação escrita, foi um choque para mim (Entrevistado 2).

As identidades surdas estão sempre em processo de construção e reconstrução e um dos principais lugares onde se dá esse processo é a escola, seja ela especial ou regular. As identidades surdas são construídas no encontro surdo/surdo, o que, para a maioria de surdos filhos de ouvintes, acontece na escola. Os respondentes ressaltam a importância de os surdos estudarem em escola de surdos ou em classes de surdos, a fim de conviverem com seus pares e construírem suas identidades para além do discurso da deficiência, como nos mostra a segunda entrevista:

Eu adorava ir ao Dub porque tinha contato com os surdos, na escola ouvinte era solidão e comunicação escrita, foi um

choque para mim. Dentro da escola eu era muito sozinha, me sentia mal com essa situação, mas aí eu vinha, corria pra dentro da Escola Alfredo Dub e aproveitava para ter as trocas com os surdos, para bater papo (Entrevistado 2).

Os contatos que os surdos estabelecem entre si proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda. Através de um conjunto de significados, informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas, sociais, técnicas etc., podem-se caracterizar as identidades surdas presentes em um grupo social com uma cultura determinada. Essa autoprodução de significados parece ser o fundamento da identidade surda: uma estratégia para o nascimento cultural ou, como chama Wrigley, a invenção cotidiana da surdez. Também argumenta Perlin:

As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito (...). A cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu status quo diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades (2004, p.78).

As marcas culturais são o resultado da forma como os outros nos narram e de como nós nos narramos. Essas marcas inscrevem-se no campo cultural e determinam as fronteiras que classificam os indivíduos. A cultura surda é um conjunto de práticas produzidas e significadas por um grupo de pessoas que vivem a experiência visual de forma semelhante.

A surdez é a marca principal que identifica os surdos e os diferencia dos ouvintes. A surdez está inscrita no corpo e através dela os surdos produzem significados que, dentro de intensas disputas de poder, constituem a cultura surda. Definir a falta de audição como marca da cultura surda implicaria a idéia de deficiência e a necessidade de normalização (LOPES, 2007).

Lopes (2006a) identifica outras marcas da cultura surda, como a experiência visual¹⁵, o uso da língua de sinais, a vida dentro da comunidade surda, a exaltação da diferença surda e a identidade surda combativa, uma marca que traz em si um forte traço de oposição entre surdos e ouvintes.

Daí a importância de proporcionar à criança surda, o mais cedo possível, o contato com a língua de sinais, pois é através dessa língua que ela construirá suas identidades surdas, inserindo-se, dessa forma, na comunidade surda e partilhando das experiências culturais surdas.

O meio cultural ao qual a pessoa pertence está repleto de informações, de construções comportamentais que são traduzidas culturalmente pela linguagem. A linguagem representa o veículo por excelência através do qual o homem tem condições de se apropriar dos produtos culturais da humanidade. Por intermédio dela, podemos nos beneficiar não só das nossas experiências, mas também das experiências das outras pessoas (LOPES, 1997, p.64).

Lopes & Veiga-Neto (2006) argumentam que, como a escola, inclusiva ou especial, é o local onde os surdos se encontram, a organização da comunidade surda sofre fortes influências da organização escolar, ou seja, há uma pedagogização dentro dos movimentos surdos. A maioria dos surdos que chega à universidade procura por cursos de Pedagogia ou de licenciatura, muitas vezes com o objetivo de ser um professor surdo e servir de modelo lingüístico e cultural às crianças surdas – modelo que grande parte dos surdos adultos não tiveram em sua trajetória escolar. Os surdos que possuem maior escolaridade, geralmente professores, são as lideranças no movimento surdo. A escola, mais do que as associações de surdos, acaba sendo o local de articulação e resistência cultural. A associação — organização de caráter local, municipal ou regional, em que os surdos se reúnem — é considerada um espaço de lazer. O discurso escolar perpassa a identidade surda e a maior parte da organização das lutas surdas se dá dentro da escola, com o apoio de professores e intérpretes que ocupam os espaços ouvintes no movimento

¹⁵ “O olhar para o surdo, muito mais do que um sentido, é uma possibilidade de SER outra coisa e de ocupar outra posição na rede social. (...) O olhar como uma marca é o que permite a construção de uma alteridade surda” (LOPES, 2006a, p.8).

surdo, o que acaba sendo marcado pela disciplina escolar. “Nessa pedagogização, os comportamentos dos surdos são balizados por referenciais aceitos pela própria escola como adequados” (LOPES & VEIGA-NETO, 2006, p. 93). A escola é o espaço de articulação dos mecanismos de saber e poder que definem sentidos culturais e produzem identidades.

A organização dos movimentos é uma marca forte que a escola imprime em seus alunos. A escola atualmente é muito mais o local de convivência e de luta surdas e muito menos o local de aprender conteúdos escolares. De acordo com Lopes, “Escola e comunidade surda parecem ser conceitos e espaços que se confundem no imaginário surdo” (2008, p. 78). Em meu entendimento, essa é mais uma das razões para discutir um currículo surdo a fim de que a escola se constitua também em um lugar de aprender para os surdos.

Julgo importante observar que, atualmente, dentre os surdos que passaram (ou passam) pela universidade, ocupando preferencialmente vagas nos cursos de Pedagogia ou licenciatura, a maioria são mulheres. Também há uma grande maioria feminina entre os instrutores¹⁶ de Libras. Posso argumentar que também na educação de surdos, assim como na educação em geral, esse dado se justifique pelo fato de as mulheres serem maioria no trabalho docente, pois historicamente foi construído um discurso de que a mulher possui vocação para o magistério, que é menos uma profissão e mais um sacerdócio. Assim, a feminização do trabalho docente também acontece na comunidade surda.

Também observamos que homens e mulheres surdas procuram o Curso Normal e os Cursos de Pedagogia ou de Licenciatura a fim de servirem de referência às crianças e aos jovens surdos dentro das escolas (regulares ou especiais). Essa é uma estratégia através do qual os surdos procuram conquistar espaços tradicionalmente ocupados por ouvintes. E, obviamente, a presença de professores surdos dá ao movimento surdo um nuance

¹⁶ Forma de designação dos surdos envolvidos no ensino da língua de sinais com capacitação em cursos organizados ou credenciados pela FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

pedagógico. Em meu entender, a pedagogização da luta constitui-se em mais uma marca surda.

A cultura surda também pode ser exemplificada pela presença de professores surdos, ILS, associações de surdos, famílias de surdos, o teatro surdo, a criação de uma universidade de surdos (Gallaudet, Estados Unidos), a organização de espaços de pesquisa em Estudos Surdos (Bristol, Inglaterra), o reconhecimento de Porto Alegre/RS como local de vanguarda nos Estudos Surdos no Brasil, e o uso de tecnologias como televisão com close captions, mensagem de celular, *chats* na internet, sinais luminosos etc. (PERLIN, 2004). Em relação ao uso e ao acesso à tecnologia os sujeitos surdos se manifestaram:

Também deve usar a tecnologia para trabalhar com os alunos surdos, por exemplo: mensagem de celular, internet, MSN (Entrevistado 2).

Se tiver notebook é melhor, o surdo aprende pela internet, é mais rápido, pode discutir, ver (Entrevistado 1).

Outra marca da cultura surda é fato de alguns surdos negarem-se a usar aparelhos auditivos e a aprender a falar através dos cansativos tratamentos fonoaudiológicos. A surdez, então, passa a ser um traço cultural, e não uma deficiência. As identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história e cultura surda são entendidas a partir da diferença (SKLIAR, 1999).

Em minha convivência com surdos já vivi situações em que observei que a experiência visual desses indivíduos se inscreve de outra maneira em relação aos aspectos estéticos do corpo. Nós, ouvintes, ficamos profundamente ofendidos quando alguém diz que estamos acima do peso. Já os surdos falam disso com naturalidade e se espantam com a mágoa que esse comentário provoca. “É da cultura ouvinte se ofender ao ser chamado de gordo, na cultura surda não tem isso”, afirma o entrevistado 2 durante a entrevista. Penso que é interessante pensar nesse aspecto que está tão presente nos discursos da mídia, sempre preocupada em impor padrões estéticos de magreza, principalmente em relação às mulheres, fazendo com que haja constrangimento com comentários desse tipo. Para os surdos, a percepção do

corpo dos outros está inscrita na experiência visual, e expressar o que é visto não constrange.

2.2 Comunidade surda e estabelecimento de fronteiras

A noção de comunidade surda é atravessada pela experiência visual e mediada pela língua de sinais. A comunidade surda é, para seus integrantes, um lugar seguro onde todos partilham de códigos semelhantes. Nesse espaço que não é geográfico não há necessidade de ILS, não há disputa de poder com ouvintes. Em muitas cidades há um local onde os surdos se encontram para conversar em sua língua. A maioria dos surdos se relaciona emocionalmente com surdos. Parentes, ILS e amigos de surdos freqüentam as associações. Para muitos surdos a comunidade é um porto seguro onde a surdez pode ser narrada através de um outro lugar.

Bauman (2003) afirma que a comunidade, em um primeiro entendimento, remete a um lugar aconchegante onde seremos acolhidos, compreendidos e confortados quando estivermos em apuros. Estaremos em um lugar onde todos se parecem conosco e onde todos se querem bem, onde há amizade, cumplicidade e sentimento de pertencimento. Porém, alerta para o risco de homogeneização, pois para viver bem nessa comunidade cada indivíduo terá que ser leal e obediente aos seus princípios, sem jamais questioná-los, ou seja, não poderá haver a menor possibilidade de resistência perante as verdades estabelecidas. A comunidade estabelece fronteiras que barram não apenas aqueles que estão fora dela, mas também os que estão dentro, mas incomodam tentando questionar a ordem comunitária já estabelecida. Ou seja, o preço que pagaremos para conviver na comunidade será a perda de nossa autonomia. Em troca da segurança, oferecemos nossa liberdade.

Os surdos inventaram a comunidade surda justamente para partilhar sua cultura longe do olhar normalizador ouvinte. Isso poderia explicar a insistência da narração do mito de L'Epée uma vez que ele indica a possibilidade do encontro surdo e do reconhecimento desse espaço comunitário. O próprio

documento de 1999 sugere que os surdos devem participar da comunidade surda, pois é nesse local que serão construídas as identidades surdas.

55. Incentivar o contato do surdo com a comunidade surda, pois a construção das identidades surdas se dá prioritariamente no contato com outros surdos (FENEIS, 1999).

Porém, como em qualquer comunidade, os seus membros correm o risco de cair em armadilhas no sentido de almejar que todos tenham uma única identidade surda, como se somente existisse uma única maneira de ser surdo, uma forma de surdez pura, original. De acordo com Lopes (2007):

A invenção do espaço da comunidade como luta política busca, às vezes, o apagamento das diferenças dos indivíduos em nome de uma luta maior e em torno do reconhecimento de uma identidade mesma – no nosso caso, a identidade surda (p. 73).

As políticas de identidade estão em um embate permanente pela imposição de significados. Esses embates são atravessados de relações de poder cujo foco se desloca e se amplia – o inimigo não é só o ouvinte, mas o surdo que quer parecer-se com um ouvinte. Nesse sentido, concordo com Wrigley (1996), quando salienta que na comunidade surda, como em outras comunidades, também existem relações de poder desiguais. Os surdos oralizados e aqueles que possuem restos auditivos são discriminados por não serem surdos legítimos e politicamente corretos, não podendo, portanto, conhecer profundamente a cultura surda. Há a imposição de uma identidade combativa, que rejeita qualquer forma de oralização e de protetização. A mesma discriminação ocorre com ouvintes bilíngües, sempre suspeitos de exercerem práticas ouvintistas. As disputas pelo poder também fazem parte da cultura surda, em que há indivíduos que fazem grandes articulações políticas para permanecerem na liderança das associações de surdos, mantendo outros membros em posição de subordinação. A comunidade surda também estabelece suas normativas:

Se a Modernidade se utilizou das técnicas da norma, tendo por referência a espécie humana e criando os seus anormais, a Pós-Modernidade fragmenta e desloca a unidade de referência, instituindo a pluralidade de possibilidades de se constituir sujeitos. A norma e o desejo de normalização não desaparecem, mas se ressignificam no cenário multifacetado das comunidades de comprometimento. Os surdos não são mais comparados aos ouvintes, o que lhes classificava como “anormais que não ouvem”. Essa nomeação pode ainda persistir em alguns cenários, mas o que prevalece, nestas novas configurações, são as comparações e classificações dentro do próprio grupo. Os jogos de saber e poder que aqui se estabelecem procuram constituir jeitos de ser surdo, nos quais o envolvimento de cada um com as marcas da chamada “condição surda” criam normativas para a definição de como melhor se conduzir na comunidade surda (KLEIN, 2006, p.112).

Dessa maneira os surdos também criam normas que delimitam fronteiras entre os surdos nativos¹⁷ e os surdos oralizados, entre práticas ouvintistas e “surdistas”. Um exemplo dessas fronteiras pode ser encontrado no estudo desenvolvido por Carolina Hessel Silveira, uma pesquisadora surda que analisa as comunidades surdas no site de relacionamentos do Orkut¹⁸. A autora observa várias comunidades, como as dos surdos oralizados, em que um dos tópicos de discussão é sobre os tipos de prótese auditiva e sua potência. Já na comunidade de usuários de Libras há a exaltação da língua de sinais e uma desvalorização da oralização e das próteses, havendo, inclusive, tópicos nos quais os surdos contam como se recusaram a usar o aparelho auditivo, muitas vezes quebrando-o ou perdendo-o deliberadamente. Assim podemos identificar claramente as fronteiras entre o “surdismo” e o oralismo e compreender as várias identidades surdas. As palavras de um dos entrevistados mostram a sua preocupação em relação a um processo de formação de guetos na comunidade surda:

Eu não gosto que ensinem a cultura dos surdos. Sempre falam na cultura dos surdos, parece que está perdendo, parece que vai estar construindo um gueto, um próprio país, só falam

¹⁷ Nativo não no sentido de original de um país, mas de usuário de Língua de Sinais como primeira língua.

¹⁸ O Orkut é acessado por muitos surdos que têm acesso à informática. A visibilidade facilita a comunicação entre eles.

assim, surdo, surdo, surdo, parece que está dependendo muito de várias pessoas, precisa sempre estar em contato com os ouvintes e dependendo de um ouvinte e dependendo de um intérprete, é verdade (Entrevistado 4).

A noção de comunidade surda produz um modelo de identidade que está bem explicado no documento “Que educação nós surdos queremos”. No artigo 54 já se evidencia a fronteira entre surdo e o deficiente auditivo:

Fazer a distinção entre os termos *deficiente auditivo* e *surdo*, considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva (FENEIS, 1999).

Há vários surdos que possuem restos auditivos, mas optam por usar a língua de sinais e assumir uma identidade de surdo cultural. É como se o termo deficiente auditivo fosse ofensivo e se todos os surdos tivessem o mesmo nível de perda auditiva.

Penso que as fronteiras estabelecidas entre surdos oralizados e surdos culturais são resultado dos grandes processos de normalização que foram impostos pelos ouvintes ao longo da história. O surdo deseja retornar a uma origem imaginária, perdida e essencial, a um tempo puro em que os surdos apenas se comunicavam através da língua de sinais, a um tempo em que não havia ouvintes obrigando os surdos a falarem, ou seja, não havia a contaminação ouvintista. Por isso essa desconfiança em relação aos surdos oralizados, que tentam se parecer com ou ouvintes. Essa comunidade surda pura reflete o sonho de várias comunidades que têm em seu ideal cercar-se apenas daqueles que não são diferentes.

A partir da visão dos Surdos, o ato politizado de alegar uma surdez “nativa” – ou seja, uma surdez de nascença – está ligado à identidade positiva de não “contaminado” pelo mundo dos que ouvem e suas limitações epistemológicas de som seqüencial. A “pureza” do conhecimento dos Surdos, a verdadeira Surdez, que vem da expulsão dessa distração, é na cultura dos Surdos uma marca de distinção. (Wrigley, 1996, p. 17).

Apesar de rejeitarem as concepções ouvintistas, muitos surdos mostram marcas ouvintistas quando necessitam de um ouvinte para falarem sobre si, para marcarem a sua diferença, não conseguindo romper o binarismo ouvinte/surdo. Mas para o fortalecimento político da comunidade surda ainda é necessário marcar essa diferença surdo/ouvinte, invertendo o binarismo no sentido de valorizar a diferença surda (LOPES, 2007).

2.4 Identidades surdas e inversões epistemológicas

Durante séculos os surdos foram considerados – e ainda o são em muitos espaços – como deficientes. A educação especial em seu viés oralista via o surdo como alguém que deveria ser normalizado, alguém que deveria ter sua deficiência superada através do uso de próteses auditivas e de exercícios orais¹⁹. Os surdos eram considerados humanos imperfeitos, incompletos, pois se acreditava que a ausência de audição e de fala impedia que eles pensassem. O reconhecimento da língua de sinais como língua e não como mímica ou gestos foi um dos fatores que contribuiu para o deslocamento da surdez do campo da deficiência para o campo da diferença cultural.

Assim, os surdos são, não raras vezes, situados a meio caminho entre os ouvintes, considerados humanos de qualidade superior, ou humanos em toda a sua plenitude, e os subumanos, desprovidos de todos os traços que os assemelham aos seres humanos. Eles não podem ser classificados como subumanos porque apresentam traços de humanidade, mas também não conseguem ser aceitos como seres humanos em sua plenitude. A defesa e a proteção da língua de sinais, mais que significar uma auto-suficiência e o direito de pertença a um mundo particular, parecem significar a proteção dos traços de humanidade, daquilo que faz um homem ser considerado homem: a linguagem (SANTANA e BERGAMO, 2005, p.568).

¹⁹ No terceiro capítulo falarei sobre a história dos surdos e os processos de normalização sofridos por esses indivíduos.

A materialidade da surdez é o primeiro traço da identidade surda. Mas não é o único. No documento elaborado em 1999 os surdos se manifestam claramente contra o ouvintismo. A noção de identidade surda em contraponto a uma identidade ouvinte explicita o binarismo através do qual as lutas surdas se constituíram.

56. Reconhecer que a pessoa surda é um sujeito com identidade surda. O objetivo de mudar o surdo para torná-lo igual a um ouvinte é um desrespeito à sua identidade e à sua condição de cidadão.

57. Evitar que o surdo seja obrigado a aceitar a representação da identidade ouvinte.

As identidades possuem estreita vinculação com a cultura. A inserção em um grupo cultural forja em seus membros identidades semelhantes que são construídas através dos significados que esse grupo dá ao mundo.

As identidades surdas estão sempre em processo de construção e reconstrução e um dos principais lugares onde se dá esse processo é a escola, seja ela especial ou regular. As identidades surdas são construídas no encontro surdo/surdo que, para a maioria de surdos filhos de ouvintes, acontece na escola.

[Os surdos constroem], junto com seus pares, estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sócio-histórico mais amplo, não fragmentado. Identidades que são construídas e produzidas dentro de um contexto político, que não são fixas, nem homogêneas; vale dizer, uma política de identidades surdas. Referimo-nos a questões relacionadas com raça, etnia, gênero, classe etc., que também podem ser entendidas como identidades surdas; identidades que são necessariamente híbridas e que estão em constante processo de transformação (SKLIAR & LUNARDI, 2000, p. 18).

A escola muitas vezes é para o surdo o único lugar da comunicação. Cerca de 90% dos surdos são filhos de ouvintes (WRIGLEY, 1996). Muitas famílias não dominam a Libras e o surdo vive sozinho. A hora da aula é a hora de encontrar seus iguais, conversar, conviver, trocar experiências, aprender

novos sinais. O espaço escolar é importante na produção das identidades surdas. Não apenas os conteúdos da sala de aula, mas também, e principalmente, a identificação com os diferentes, a amizade, o namoro, o recreio, a merenda, a parada de ônibus, o grupo de surdos. Alunos que eram oralizados, que utilizavam aparelho auditivo e pouco conheciam Libras mudaram na convivência com outros surdos. Adolescentes que jamais tiveram amigos e namorados descobriram que “a vida podia ser mais feliz”, conforme eles mesmos expressam. Um dos respondentes desta pesquisa exemplifica bem a satisfação em ingressar em uma escola de surdos: “Eu adorava ir ao Dub porque tinha contato com os surdos, na escola ouvinte era solidão e comunicação escrita, foi um choque para mim” (Entrevistado 2).

A escola, então, constitui-se em um lugar de possibilidade de inserção na cultura surda, uma vez que é principalmente dentro da escola que acontece o deslocamento das identidades deficientes para as identidades surdas.

O documento (FENEIS, 1999) também se manifesta a favor da escola de surdos, salientando a importância dessa escola na produção de identidades surdas.

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.

26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

Faço questão de usar o termo “identidades surdas” no plural, por entender que não há uma única identidade surda essencial, fixa. Além de surdos eles também são mulheres, homens, homossexuais, heterossexuais, pobres, ricos, negros, brancos e ainda a mistura de várias dessas características. Jamais dois surdos serão iguais pelo simples fato de serem surdos. A maneira de posicionar-se como surdo pode ser diferente para cada

um²⁰. As identidades são produzidas pela linguagem e modificam-se no tempo e no espaço através das relações de poder.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2005, p. 13).

Skliar (1997), ao analisar a educação de surdos, refere-se à existência de um “currículo angustiante”, em que quem está presente é um homem ouvinte, branco, letrado, profissional. Ao ser referida a categoria surdo, tem-se a impressão de que essa expressão é suficiente, não havendo lugar para outras diferenças.

Vêm ocorrendo mudanças lentas nesse sentido. Exemplo disso são alguns dos trabalhos apresentados desde o XII Congresso Mundial da Federação Mundial dos Surdos, em Viena, no ano de 1995, que falavam das condições de surdos negros, surdas mulheres africanas, surdas lésbicas, surdos gays, entre outros.

Em minha experiência docente já pude acompanhar os processos de construção das identidades surdas. Há surdos que estudaram sempre em escolas ouvintes, e por imposição ou desconhecimento dos pais foram oralizados e protetizados. Ao entrar no CMP, mesmo em turmas de inclusão, passaram a conviver com outros surdos, aprenderam Libras e abandonaram as próteses e a oralização. Os resultados foram sérios conflitos familiares. Muitos dos pais de surdos consideram a surdez como uma doença passível de ser corrigida, ou pelo menos de ser minimizada. Ao ver o filho participando da comunidade surda e adquirindo características identitárias surdas, é como se fossem perdê-lo para o difícil mundo dos surdos.

Alexandre Graham Bell defendia, no final do Século XIX, que os casamentos entre surdos deveriam ser proibidos, a fim de que não surgisse uma variedade surda dentro da raça humana (LANE, 1992). O regime nazista

²⁰ Para aprofundar o assunto, sugiro a leitura do artigo de Perlin (1998).

esterilizou várias surdas, assim como mulheres portadoras de deficiências físicas ou mentais, em uma tentativa eugenista de criar uma “raça superior”. Obviamente a surdez era julgada como uma deficiência e a mulher surda, por ser considerada deficiente, não tinha o direito de ser informada sobre sua saúde e nem de opinar a favor ou contra a sua própria esterilização. Hoje, pelo contrário, assistimos a uma inversão epistemológica quando casais surdos declaram publicamente sua preferência por filhos surdos. O nascimento de crianças surdas é celebrado nas associações.

Em 2002, nos Estados Unidos, um casal de lésbicas surdas atraiu a atenção da imprensa por optarem por ter um bebê surdo. O casal queria que a criança fosse como elas. As duas recorreram a um amigo que tinha várias gerações de casos de surdez na família, após terem sido recusadas por bancos de esperma. Em entrevistas, as mulheres alegaram que seriam melhores mães de uma criança surda. Elas argumentavam que seriam capazes de entender mais completamente o desenvolvimento da criança e de oferecer melhor orientação. Essas mulheres fazem parte de uma geração que enxerga a surdez não como uma deficiência, mas como uma identidade cultural. A escolha deliberada por um bebê surdo foi um exemplo de inversão epistemológica e, gerou duras críticas entre os ouvintes, por motivos óbvios e curiosamente, entre a comunidade surda, por motivos homofóbicos.

A inversão epistemológica da anormalidade apontada pelos surdos consiste em fazer do corpo normal ouvinte o problema e aparece, por exemplo, em situações como a de pais e mães surdos/as que preferem gerar filhos também surdos (THOMA, 2004, p. 57).

Outro exemplo dessa inversão aparece no documentário “Som e Fúria”, que discute sobre o implante nuclear. Um casal ouvinte decide fazer o implante em seu bebê surdo. Os demais membros da família, todos surdos, são radicalmente contra a cirurgia. No filme há forte um embate entre a cultura surda e a cultura ouvinte, entre as estratégias de normalização e as resistências surdas (THOMA, 2004).

Pais ouvintes querem que seus filhos ouçam e falem. E o mesmo acontece com pais surdos: muitos deles desejam ter filhos surdos. O nascimento de crianças surdas é comemorado nas associações. Essa inversão epistemológica incomoda bastante os ouvintes e se constitui em mais uma das marcas da cultura surda.

III EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1 História da educação de surdos e processos de normalização

A história da educação dos surdos é cheia de rupturas e descontinuidades (KLEIN, 2005). Apesar de já ter sido exaustivamente contada por vários pesquisadores, penso ser interessante salientar neste trabalho, alguns aspectos dela para entendermos as atuais políticas de inclusão. Os surdos foram se constituindo como sujeitos a partir do modo como os ouvintes os narravam. Entre a oposição binária ouvinte/surdo, há uma relação de poder que estabelece o surdo como alguém a quem faltam coisas, logo, ele tem menor valor do que o ouvinte.

A modernidade tratou de dividir e fragmentar o mundo em binarismos, tais como normal versus anormal, bom versus ruim, belo versus feio etc., localizando, de um lado, os “melhores” e, do outro, os “piores”. Nessa lógica binária, identidades sociais têm sido posicionadas em lugares de exclusão por serem narradas como subalternas, inferiores, primitivas (THOMA, 2006, p. 14).

Na modernidade surgiram os estados-nação, o que fez com que desaparecesse a figura do soberano, aquele que detinha o poder de fazer morrer a quem lhe desagradava. Com o advento do capitalismo e da industrialização, houve necessidade de investir sobre os corpos individualmente, a fim de produzir um sujeito produtivo para o capital, com um

corpo saudável que lhe desse muita força para o trabalho e com um corpo disciplinado e adestrado que lhe fizesse produzir sem revoltar-se. Foucault identifica nessa época (século XVII) o surgimento do poder disciplinar. O quartel, a família, o hospital, o hospício eram as instituições do poder disciplinar que tinham como objetivo produzir corpos adestrados.

Com Foucault a via genealógica da articulação entre o conhecimento e a verdade adota a perspectiva do corpo, pois a relação íntima que ocorre entre o saber e o poder é definida sob uma tecnologia política do corpo, pela qual o corpo surge como vítima real do processo de racionalização instrumental. Ao realizar uma crítica da *racionalidade bio-técnico-política* característica da Modernidade, Foucault procura delinear a genealogia do indivíduo moderno enquanto objeto. Desenhando-se, uma vez mais, uma relação íntima entre a violência e a verdade (VILELA, 2001, p. 38).

A Modernidade inventou a ordem e a necessidade de separar, classificar, esquadrihar, separando os normais daqueles que ocupam outro lugar dentro dessa ordem: os anormais. Para que esses últimos pudessem voltar a viver em harmonia dentro da sociedade, era preciso que seus corpos fossem disciplinados. No caso dos surdos, era essencial que fossem transformados em ouvintes, ou que deles se aproximassem. O corpo surdo necessitava ser adestrado para que falasse e ouvisse.

O poder disciplinar age de forma invisível e incide sobre os corpos individualmente. A partir do século XVI os governos começaram a se interessar por seu povo, pelos seus hábitos, pela sua saúde, por seu comportamento, por sua sexualidade, por sua reprodução, por sua higiene etc.. Era necessário conhecer para governar não somente os indivíduos, mas as populações. Os mecanismos disciplinares aumentam a capacidade física do corpo e ensinam o indivíduo a sujeitar-se e a obedecer. As disciplinas produzem saberes que servem para descrever os indivíduos e as populações.

Com o nascimento da estatística, do conceito de população e do Estado Moderno, que necessitava racionalizar seus recursos, reduzindo os custos com doenças e produzindo uma população forte e saudável para trabalhar e servir

ao capital, que fizeram surgir o entendimento da média e da norma. Era o surgimento da biopolítica, que “representa uma grande medicina social que se aplica à população a fim de governar a vida.” (REVEL, 2005, p. 26). Enquanto o poder disciplinar aplica-se aos corpos, o biopoder dirige-se às populações. O objetivo da biopolítica é a produção da vida. Assim o controle, que antes era externo passou a ser internalizado por cada indivíduo, sendo aceito e incorporado por todos. As almas estavam disciplinadas e os corpos eram vigiados.

Os anormais são uma invenção da racionalidade moderna. Na Idade Antiga, as crianças defeituosas eram expostas ao público e, em seguida, mortas. “O corpo do monstro incorpora – de modo bastante literal – medo, desejo, ansiedade e fantasia.” (COHEN, 2000, p. 26). A cultura greco-romana valorizava o corpo perfeito, não tolerando imperfeições físicas. E acreditava-se que crianças defeituosas eram um fruto da vida pecaminosa dos pais.

Essas imperfeições, essas deformidades, eram percebidas através do olhar, por ocasião do nascimento da criança. Porém, os surdos não apresentavam nenhum sinal no corpo que denunciasse sua anormalidade, pois em geral, os pais só identificam a surdez de seu filho após um ou dois anos, idade em que as crianças deveriam começar a falar. Além do mais, a surdez não impede o desenvolvimento físico do indivíduo, nem que ele possa executar trabalhos manuais (BEVENUTO, 2006).

A primeira preocupação com o povo surdo do ponto de vista legal foi o Código de Justiniano, do ano 529, que dava aos surdos o direito de administrarem suas heranças, desde que soubessem escrever. Descartes reconheceu que os surdos eram capazes de se comunicar através de sinais. Assim, o surdo pôde ser diferenciado dos animais, que não possuíam a faculdade da razão. Sendo assim, os surdos estavam situados na fronteira da anormalidade (SKLIAR, 1997; BEVENUTO, 2006).

No Século XVI surgiram preceptores que iniciaram um trabalho reabilitador, ensinando os surdos filhos da nobreza a falar, a ler e a escrever, a fim de estarem habilitados para administrarem os bens da família, caso fosse

necessário (SKLIAR, 1997). Aos surdos das classes desfavorecidas não havia projeto de educação, o que mostra a separação instituída pela Modernidade, que distingue o trabalho intelectual para os abastados e o trabalho manual para os pobres. "À nobreza, confere-se a ciência; aos pobres, algum conhecimento que lhes possibilitarão ser servis" (LOPES, 2007, p. 43).

Em 1750 o abade francês L'Épée criou a primeira escola para surdos baseada em um método inventado por ele, denominado abordagem gestualista. O abade observou que os surdos pobres de Paris reuniam-se nas ruas e se comunicavam através de sinais. A partir daí criou o que chamava de sinais metódicos²¹, através dos quais os surdos chegavam a dominar a escrita e, somente depois disso, a serem oralizados. Os surdos adultos ensinavam as crianças e a abordagem gestualista foi bastante difundida.

Com L'Épée surgiram as bases da educação bilíngüe. Ele foi o primeiro professor dos surdos das classes populares, daqueles que, abandonados pelas famílias, viviam de esmolas pelas ruas. Sua escola vivia modestamente de doações do governo e de famílias abastadas.

As palavras-chave da educação desenvolvida pelo abade estão no brasão do Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris e são elas:

Religião, fala artificial, língua escrita, arte de desenho, profissões, ginástica, linguagem de ação, moral, todas essas palavras cercando uma outra que está no centro – datilologia²² (KLEIN, 1999, p. 29).

É possível observar nessas palavras os mecanismos disciplinares que norteavam a educação proposta por L'Épée, consonante com as propostas curriculares da época. Também podemos evidenciar a prática do exame através das apresentações públicas que os alunos do abade faziam perante a sociedade parisiense. Através do exame é possível observar, classificar, comparar, excluir; enfim, normalizar (LOPES, 2007), o que ficava evidenciado

²¹ L'Épée organizou um sistema gestual chamado de sinais metódicos, que não devem ser confundidos com a língua de sinais que os surdos de sua época já utilizavam como sistema lingüístico. Há uma compreensão equivocada de que o abade teria inventado a língua de sinais, refutada por muitos pesquisadores da área.

²² Datilologia é a soletração das palavras através do alfabeto de sinais.

nessas apresentações, demonstrando a eficiência da escola no sentido de produzir sujeitos adequados às necessidades da sociedade.

Os bons resultados obtidos por L'Épée fizeram com que fossem fundadas na Europa e nos Estados Unidos várias escolas de surdos, que utilizavam as línguas de sinais nacionais. Em 1857, o professor surdo Eduard Huet chegou ao Brasil a convite de Dom Pedro II, que criou, no Rio de Janeiro, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos²³, hoje INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

A educação de surdos feita por L'Épée funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade lingüística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem. (LOPES, 2007, p. 44)

A língua de sinais e a cultura surda ganhavam espaço no mundo ao mesmo tempo em que se fortaleciam ideais oralista que culminaram com o VII Congresso de Milão, que reuniu professores de surdos, na sua grande maioria ouvintes, que defenderam o oralismo e a proibição das línguas de sinais. Somente um ouvinte, segundo registros da época, Edward Gallaudet, defendeu o uso dos sinais. Os surdos foram impedidos de votar.

Esta também tem sido a prática padrão do interesse pelos surdos pelos ouvintes desde o Abade L'Épée: busca da "verdade" conhecida anteriormente e desdó das fontes de qualquer evidência contraditória. Como os indígenas antes deles, os Surdos têm sido rotineiramente descartados como uma possível fonte de informações precisas, além de serem constantemente agregados e excluídos por conveniência administrativa (WRIGLEY, 1996, p. 47).

A partir de 1880 cresceu o número de instituições escolares de concepções oralistas marcando mais fortemente a concepção de surdez como deficiência a ser medicalizada/corrigida. Intensificaram-se as escolas especiais oralistas que pretendiam normalizar os surdos, que sofreram sendo obrigados

²³ Na época os surdos eram chamados de "surdos-mudos". Essa expressão ainda é utilizada por muitas pessoas, que desconhecem que mudo é quem não pode falar.

a falar mesmo sem ouvir a própria voz e tentando adivinhar a fala dos outros através da leitura labial, utilizando aparelhos de audição, ou próteses auditivas.

A escola era a instituição responsável por normalizar os surdos, tornando-os o mais parecido possível com os ouvintes, a partir de uma perspectiva oralista. A língua de sinais não era reconhecida, e em muitos casos era proibida, pois os fonoaudiólogos e professores acreditavam que ela atrapalhava a oralização dos surdos. Mas essas línguas não morreram, ao contrário, foram se desenvolvendo nos intervalos, nos recreios, nos silêncios dos internatos, nas ruas, longe da vigilância do olho ouvinte. Na França, no final do século XIX começaram a surgir os banquetes surdos, em homenagem ao Abade L'Épée. É desnecessário dizer que nesses espaços a língua de sinais era livremente utilizada. A partir desses banquetes foram fundadas associações de surdos na França e no resto do mundo (BEVENUTO, 2006). No Brasil, elas surgiram a partir da década de 1930. Os surdos se reuniam e construíam sua língua e sua cultura própria, baseadas na modalidade visual, como fazem até hoje, após terem conseguido, em muitos lugares, conquistar o respeito à diferença cultural e lingüística que os identifica como o outro em relação à modalidade lingüística.

Em 1960, com a publicação do livro *Sign Language Structure*, do estadunidense William Stokoe, a língua de sinais (no caso, ASL – Língua de Sinais Americana) foi reconhecida como uma verdadeira língua. A partir daí as línguas de sinais ganharam o status de língua natural, sendo profundamente estudadas em vários países²⁴. Vários lingüistas provaram que as línguas de sinais não são apenas uma pantomima limitada, incapaz de traduzir idéias abstratas. Ao contrário, como as demais línguas ela se modifica através do tempo e do espaço. Novos sinais são acrescentados enquanto outros caem em desuso e são substituídos; também existem variações regionais até de uma cidade para outra.

²⁴ Em 2006 aconteceu em Florianópolis (SC) o TIRSL 9, o 9º congresso internacional de pesquisas em línguas de sinais, com participantes dos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Suécia, Holanda, Espanha, Itália, entre outros países.

3.2 Educação bilíngüe e competência lingüística

Na educação de surdos, defendo a proposta da Educação Bilíngüe, que considera a língua de sinais a língua natural do surdo (L1), através da qual é ensinada a língua portuguesa escrita (L2)²⁵. É importante que a criança surda tenha acesso à L1 o mais cedo possível. Para o professor ouvinte que trabalha com surdos, é indispensável a fluência e o conhecimento gramatical da Libras, além de conhecimento sobre a cultura surda. O objetivo do modelo bilíngüe é criar uma identidade bicultural, que viva a cultura surda e possa aproximar-se da cultura ouvinte através da língua de sinais e do português escrito. As duas culturas coexistirão dentro da escola.

Em algumas propostas de educação bilíngüe, é imprescindível a presença de professores surdos na escola, uma vez que esses professores servem de modelo lingüístico. “Ele deve valer-se do espaço escolar para construir, junto com seus pares, estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sócio-histórico mais amplo, não-fragmentado” (LUNARDI e SKLIAR, 2000, p. 18). Assim, eles são parte fundamental na construção das identidades surdas dentro da escola. Os entrevistados neste trabalho são professores que ministram a disciplina de Libras em escolas de inclusão, em cursos de capacitação e em turmas de alfabetização de crianças surdas, sendo eles, referências em seus espaços de atuação docente.

Quanto ao papel do professor surdo, encontrei nas entrevistas, as seguintes manifestações:

(...) eu acho que o melhor é um professor surdo, porque tem o modelo, porque o aluno surdo precisa construir a identidade com um professor surdo, é importante. Professor surdo é o melhor, é o ideal (Entrevistado 1).

²⁵ Existem algumas abordagens bilíngües que centram a educação de surdos na língua de sinais e na Língua Portuguesa em sua modalidade oral

Cabe salientar que esse contato é imprescindível tanto nos aspectos lingüísticos quanto em relação às identificações culturais, como é salientado no documento analisado:

38. A aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença de professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade.

115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda.

116. Garantir que a escola de surdos tenha a presença de profissionais que sejam surdos, já que devem ser ouvidos quando se trata de questões próprias de sua comunidade (FENEIS, 1999).

Skliar (1999) alerta para o fato de a educação bilíngüe ser mais do que uso da Libras pelo surdo. Deve haver um novo olhar dos ouvintes sobre os surdos a fim de evitar “a ouvintização pedagógica, isto é, a intenção de realizar uma educação bilíngüe exclusivamente a partir de professores, didáticas, textos, dinâmicas, percepções e línguas dos ouvintes monolíngües” (SKLIAR, 1999, p. 10).

Um dos grandes problemas da educação bilíngüe é a pouca fluência dos professores ouvintes em Libras. Ainda que reconheçam a Libras como primeira língua do surdo e que aceitem que o surdo utilize essa língua na sala de aula, em geral eles nunca aprendem essa língua em um nível que lhes permita dispensar o ILS. Assim raramente se estabelece uma comunicação direta entre alunos e professores. O professor torna-se dependente do intérprete a ponto de, muitas vezes, recusar-se a entrar na sala de aula sem a presença desse profissional.

Em todas as entrevistas realizadas os sujeitos salientaram a importância de o professor ouvinte que trabalha com surdos ser fluente em Libras, mesmo que haja a presença de intérpretes na sala de aula. Isso pode ser observado a partir do excerto abaixo.

Na minha opinião eu prefiro direto, que o professor saiba Libras, porque o uso do intérprete é bem confuso porque o surdo não sabe pra quem vai direcionar o olhar, se vai olhar direto para o professor, ou se vai olhar para o intérprete porque tem muitas coisas que o intérprete perde (Entrevistado 3).

Já outros professores não eram muito preocupados, eu acho que era porque tinha intérprete, e não se interessavam em aprender Libras (Entrevistado 1).

Os respondentes valorizam o contato direto entre o professor e o aluno, pois não sabem a quem dirigirão o olhar, perdendo parte da tradução feita pelo ILS, além do que o ILS poderá perder da fala do professor. Eles não dispensam o trabalho desse profissional, ainda que o professor seja fluente em Libras.

Eu acredito que o professor tem que saber Libras, ele precisa conhecer Libras. Ele pode se utilizar do intérprete, mas eu acho muito melhor para que o professor tenha uma comunicação direta, para que o surdo tenha mais atenção, eu acho muito importante que o professor saiba Libras (Entrevistado 4).

A maioria dos professores ouvintes, por diferentes motivos, não participa da comunidade surda para atualizar-se na língua. Os alunos surdos reclamam que seus professores não são fluentes em Libras e acabam por desenvolver uma comunicação baseada no Português sinalizado. O bilingüismo pressupõe que os sujeitos participantes do processo educativo, professores e alunos, sejam bilíngües.

Os professores reclamam que os surdos não sabem Português. Os surdos reclamam que os ouvintes não sabem Libras. Penso que um professor comprometido com a educação de surdos deve procurar, por seus próprios meios, a fluência em Libras, a fim de fazer com que os surdos sejam fluentes em Português.

Em termos de educação de surdos, ao verificarem o fracasso das metodologias oralistas, a partir da década de 1980 muitas escolas especiais brasileiras passaram a utilizar o bilingüismo ou a metodologia da Comunicação Total, um sistema que combinava o uso de sinais com outros gestos, sinais gramaticais da língua falada, alfabeto digital e leitura labial para a educação da criança surda. Os defensores desse método alegavam que o uso combinado

de todos esses recursos facilitava a comunicação entre os surdos, argumentação essa contestada por várias pesquisas na área da lingüística.

Os próprios surdos reivindicaram o direito de usar sua língua completa. O uso concomitante dos sinais e do Português falado dificultava o entendimento do surdo, uma vez que a língua do ouvinte é priorizada em relação à Libras, a partir de uma relação desigual de poder. Intensificou-se a proposta de Educação Bilíngüe, que considera a língua de sinais a língua natural do surdo (L1), através da qual é ensinada a língua portuguesa escrita (L2)²⁶. É importante que a criança surda tenha acesso à L1 o mais cedo possível. Para o professor ouvinte que trabalha com surdos, é indispensável a fluência e o conhecimento gramatical da Libras, além de conhecimento sobre a cultura surda. O objetivo do modelo bilíngüe é criar uma identidade bicultural, que viva a cultura surda e possa aproximar-se da cultura ouvinte através da língua de sinais e do Português escrito. As duas culturas coexistirão dentro da escola.

Lecionar para surdos não significa apenas traduzir em sinais o conteúdo do currículo para ouvintes. Devido à falta de comunicação e informação decorrentes da aquisição tardia da língua de sinais, devido ao desconhecimento dessa língua por parte da maioria das famílias com filhos surdos e pela comunidade em geral, os surdos desconhecem muitos conceitos, teorias e palavras usadas em um novo contexto, o que desestabiliza os conhecimentos até então adquiridos e a compreensão de um conteúdo novo. Muitas vezes o professor não reconhece essa dificuldade e considera suficiente o trabalho do intérprete para transmitir informações aos alunos. O professor não prepara um material específico para os surdos, considerando a experiência visual e a cultura surda. No máximo abrevia e simplifica os conteúdos. O aluno surdo muitas vezes conclui o Ensino Médio sem conseguir entender o que lê e sem conseguir escrever um parágrafo inteligível.

Os surdos entrevistados salientam que o uso de intérpretes na sala de aula não resolve todos os problemas. O ideal seria que o professor utilizasse a

²⁶ Existem algumas abordagens bilíngües que centram a educação de surdos na língua de sinais e na Língua Portuguesa em sua modalidade oral.

Libras para se comunicar com o aluno. Os surdos preferem olhar diretamente para o professor, como indicam os informantes da pesquisa

O uso do intérprete é bem confuso porque o surdo não sabe pra quem vai direcionar o olhar, se vai olhar direto para o professor, ou se vai olhar para o intérprete porque tem muitas coisas que o intérprete perde (Entrevistado 3).

O uso de intérpretes na sala de aula apresenta limitações, como explicita a informante 3, pois muitas vezes o aluno surdo não sabe para onde dirigir o olhar, olhando alternadamente para o ILS e para o professor, o que provoca confusão e perda da mensagem que está sendo transmitida. Sem falar que é necessário que um ouvinte fale de cada vez, pois o ILS não consegue sinalizar a fala de varias pessoas ao mesmo tempo. Assim, o surdo perde muito da discussão que se dá na sala de aula.

Era diferente ficar olhando para o intérprete e para o professor, eu ficava olhando para um e para outro (...) era assim todo o tempo, eu ficava cansada. (...) tinham ouvintes na sala de aula, era muita discussão, as pessoas falavam ao mesmo tempo e o intérprete não conseguia pegar tudo, era muita discussão, a gente perdia muita coisa, nem sabia para quem deveria olhar, um falava de um lado, outro falava de outro lado, o intérprete interpretava, mas a gente perdia muita coisa da discussão (Entrevistado 3).

Em varias ocasiões os ILS do CMP solicitaram aos professores e alunos ouvintes para que duas ou mais pessoas não falassem ao mesmo tempo, a fim de que toda a discussão possa ser traduzida para o surdo. Porém, os ouvintes raramente se lembram dessa solicitação. Em reuniões pedagógicas ou em aulas com a presença de mais de um professor (o que é comum em muitas disciplinas do Curso Normal) os ILS desdobram-se em vários para traduzir a multiplicidade de vozes, e mesmo assim os surdos perdem muito do que é discutido.

Muitas vezes a presença do ILS na sala de aula acaba fazendo com que o professor ouvinte se acomode e não se esforce para aprender Libras. É claro

que os ILS são muito úteis para a inclusão social do surdo e também para a própria inclusão escolar. A respondente 2 indica claramente o papel do intérprete como alguém que deve intermediar a comunicação dos surdos com o mundo ouvinte, porém na escola, o ideal seria que a comunicação entre aluno e professor acontecesse diretamente.

O uso de intérprete é ruim na educação, intérprete é bom na comunidade, para ajudar o surdo. Na aula precisa um contato direto entre o professor e o aluno, com o intérprete fica indireto (Entrevistado 2).

Mesmo que os professores ouvintes sejam fluentes em Libras, é necessária a presença de um intérprete na escola para ajudar os surdos a se relacionarem com os outros ouvintes da comunidade escolar (funcionários, colegas, pais etc.) E em turmas de inclusão a situação é extremamente complexa, uma vez que, por mais que o professor seja competente na língua de sinais, é imprescindível a presença de um ILS, pois o professor não pode sinalizar e falar ao mesmo tempo para surdos e ouvintes, sob pena de utilizar apenas mímicas e português sinalizado.

No final da década de 90 do século 20 as políticas educacionais começaram a acenar para a educação inclusiva sob o slogan da atenção à diversidade. Surdos, cegos, deficientes mentais e alunos com toda sorte de deficiências deveriam ser incluídos na escola pública. O Ministério da Educação, juntamente com as secretarias estaduais e municipais de educação, organizou manuais didáticos e cursos para os profissionais que iriam ensinar esses alunos. No caso específico dos surdos, muitas escolas públicas tiveram a presença de intérpretes em seu quadro funcional. A partir de então as palavras diversidade e inclusão estiveram na agenda da educação dos surdos.

De acordo com Skliar (2004), através das novas políticas inclusivas a anormalidade mudou-se da escola especial para a escola regular, que acrescentou ao currículo algumas pinceladas de deficiência, como a presença de um intérprete e campanhas luminosas, no caso da escola que inclui surdos. Na escola inclusiva ecoa a pergunta: o que faremos com os diferentes? enquanto deveríamos nos perguntar, de maneira foucaultiana, o que temos

feito com essas diferenças? Ou ainda, como produzimos, nos discursos da educação, os diferentes? Como narramos as diferenças?

3.3 Diversidade e tolerância

“Os processos de inclusão e exclusão tornam-se semelhantes. As fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer” (KLEIN, 2004, p. 84). O sistema educacional, que exercia seu poder excluindo os anormais, agora os controla através da inclusão vista como uma promessa de integração e de atenção à diversidade (VEIGA-NETO, 2001). Sob esse discurso está travestido o perigoso discurso da tolerância. A tolerância não estabelece uma relação de igualdade, pelo contrário, constrói uma relação de concessão em relação ao outro. Somos o ouvinte caridoso que em sua infinita bondade hospeda o surdo em nossa casa e em nossa escola.

A “diversidade” cria um falso consenso, uma idéia de que a normalidade hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. Entendo a “diferença” (...) não como espaço retórico – a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos. (SKLIAR, 1998, p. 13)

Diferença é o oposto da mesmidade. Quando se reduz a diferença à diversidade se banaliza o potencial político da diferença, minimizando-a. O conceito de diversidade remete a um essencialismo, como se ela sempre existisse e não fosse produzida por processos sociais de luta e de significação cultural. No caso da diferença surda, não é preciso utilizar a identidade surda em contraposição à identidade ouvinte. A surdez é uma experiência visual. A diferença é intraduzível. É impossível capturá-la. É impossível minimizá-la.

Ela não pode ser enquadrada, nomeada ou capturada pelas malhas do poder. A diferença, assim entendida, se dá na presença de cada um de nós. Ela altera a serenidade ou a

tranquilidade daqueles que buscam se localizar na mesmidade. (LOPES, 2007a, p. 23).

Assim o governo, ao reduzir a diferença surda à diversidade, não respeita a luta política que faz com que os surdos se reconheçam na sua diferença. A chamada atenção à diversidade, tão cara aos discursos governamentais, se define em atos de boa vontade, de tolerância com esse outro a quem devemos acolher no espaço físico da nossa escola. O discurso da tolerância delega as responsabilidades do poder público à disposição da escola regular em abrir suas portas para aqueles que estão fora dela, na escola especial.

Vários discursos inventam a surdez e a diferença surda:

(...) assim, a alteridade foi, sucessiva ou concomitantemente mascarada, descoberta e redescoberta, inventada, inscrita nas fronteiras estritas da inclusão/exclusão, demonizada, delimitada em suas perturbações, estereotipada, infantilizada, normalizada e medicalizada, domesticada, desterritorializada, usurpada em seus discursos e em suas formas de narrar, mistificada, assimilada, exilada, localizada no extremo negativo de certas dualidades culturais, separada institucionalmente, ignorada, objeto de curiosidade científica, de salvação religiosa e, inclusive, de redenção etnográfica, produzida pela caridade e regulada pela beneficência etc. (SKLIAR e QUADROS, 2000, p. 35).

Não há questionamento, não há problematização, não há o reconhecimento da diferença cultural. O outro é visto e narrado a partir de um olhar superior. De acordo com Duschatzky & Skliar: “A tolerância (...) nos exime de tomar posições e nos responsabilizar por elas. A tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades. (...) A tolerância tem familiaridade com a indiferença” (2001, p. 135). A diversidade pressupõe assistencialismo e sentimentos de piedade em relação ao outro “incapaz”. Precisamos questionar essas verdades produzidas historicamente em relação aos anormais, indo além do discurso de boa vontade e tolerância.

(...) a diversidade é “aceita” e “promovida” desde que as identidades do outro sejam representadas por padrões estáticos e hegemônicos, quer dizer, pelas referências da norma: homem branco, letrado, ouvinte, vidente etc. Só assim

pode-se falar em um respeito à diversidade, que não é nada mais do que a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal (LUNARDI, 2006, p. 9).

As diferenças e as identidades são construídas histórica, social e politicamente. A identidade se constrói a partir da semelhança e da diferença. E o sujeito constrói suas várias identidades no contato com seus pares e com sua cultura. A diferença rompe com o que está nomeado através das identidades. No caso dos surdos, a escola exerce um papel importantíssimo em relação à produção de suas identidades. Além disso, a inclusão provoca óbvias dificuldades de comunicação, como nos relatam os Entrevistados 2 e 3, principalmente nos casos em que não há a presença do ILS:

A inclusão é uma coisa bastante difícil porque tem muita dificuldade na comunicação. A gente ensina sinais ou então fica escrevendo. Antes não tinham sinais e a gente tinha que escrever tudo (Entrevistado 2).

Mas na outra escola de ouvintes era muito ruim, eu me sentia muito sozinha porque não tinha intérprete também. Eu me sentia angustiada, tentava junto com o colega ficava copiando, a professora oralizava, ficava de costas para a turma (Entrevistado 3).

Os depoimentos dos respondentes mostram a dificuldade de ser o único sujeito surdo em uma turma de ouvintes sem ILS. Ao aluno surdo só restava copiar a matéria sem compreender nada. Nem mesmo a comunicação com os colegas ouvintes acontecia. Os sentimentos destacados são tristeza e solidão.

Nesse sentido, manifesto-me contrariamente à proposta de educação inclusiva que a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação²⁷, que pretende incluir os surdos nas turmas de ouvintes desde a Educação Infantil. Esse projeto recomenda a transformação das escolas e classes de surdos em serviços de atendimento educacional especializado, incluindo esses sujeitos em turmas regulares com ILS. Em um dos artigos o projeto de lei “até”

²⁷ Trata-se do projeto para a nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva que em janeiro de 2008 foi encaminhada pela SEESP/MEC para o Congresso Nacional.

sugere que haja dois surdos em cada turma, para facilitar o relacionamento desses sujeitos, como se o fato de o surdo ter na sala de aula um amigo com quem pode conversar em sua língua resolvesse todos os problemas metodológicos e curriculares da turma de inclusão. Defendo a escola de surdos e, na falta delas, as classes de surdos na escola regular. Assim também pensam os sujeitos que entrevistei, referendando o documento de 1999.

Eu acho melhor uma turma só de surdos. O jeito de aprender as disciplinas é diferente para surdos e para ouvintes, o professor não pode explicar a matéria do mesmo jeito para surdos e ouvintes. (...) Nas turmas de inclusão os surdos aprendem mais devagar, os ouvintes precisam esperar, por isso tem que ter turmas separadas de surdos e ouvintes (Entrevistado 1).

(...) se for uma sala inclusiva como o professor vai ensinar? Ele vai estar meio em choque sempre, mas se for uma classe especial só para surdo o professor vai ter a responsabilidade dele redobrada. (...) Até agora o que eu pude perceber é que [a inclusão] está sendo uma coisa fraca porque não tem uma metodologia adequada, ainda não estão todos capacitados para que seja uma boa inclusão (Entrevistado 4).

Em 2006 foi criado o GIPES, Grupo Interinstitucional de Pesquisa e Educação de Surdos²⁸. Este grupo foi fundado por pesquisadoras de diversas instituições de Ensino Superior que trabalham com educação de surdos, com o objetivo de fomentar pesquisas e projetos nessa área no estado do Rio Grande do Sul. Assim, desenvolve investigações que problematizam diferentes experiências desenvolvidas nas escolas de surdos, especiais e regulares, bem como as verdades enunciadas sobre os sujeitos surdos a partir de distintos artefatos culturais. Até 2009, através de uma pesquisa financiada pelo CNPq será feito um levantamento da situação dos surdos nas escolas públicas do Rio Grande do Sul. Serão mapeadas as escolas que possuem alunos surdos, em turmas de inclusão ou classes de surdos, a capacitação dos professores, a presença de intérpretes e de professores surdos. A partir do resultado dessa pesquisa serão propostas políticas educacionais que proporcionem

²⁸ O GIPES possui representantes da UNISINOS, UFRGS, UFPel, UFSM, UPF, UNISC e FACOS, sendo criado a partir da articulação de pesquisadoras oriundas do NUPPES.

atendimento adequado para esses alunos. O grupo tem organizado fóruns regionais junto às universidades que participam do projeto. Nesses espaços de discussão são apresentados dados parciais da pesquisa, além de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores surdos e ouvintes.

O GIPES manifestou-se contra a lei de inclusão que o Ministério da Educação pretende implementar²⁹, a qual acaba com escolas e classes de surdos, incluindo esses alunos desde a Educação Infantil na escola regular com a presença de um ILS, como se somente o uso da Libras fosse suficiente para qualificar a educação desses sujeitos. O GIPES propôs substitutivos a alguns artigos do referido projeto de lei, salientando a diferença – e não a deficiência – surda e justificando a necessidade de esses sujeitos serem educados em classes e escolas de surdos. Manifestações estão sendo realizadas por todo o país e até fora dele³⁰ contra o projeto do MEC, porém, até o final desta pesquisa, em junho de 2008, não houve modificações no referido projeto, que considera a surdez como uma deficiência, colocando-a no mesmo “balaio de gatos” onde são guardadas as deficiências, para depois serem diluídas na escola inclusiva. Mas a comunidade surda, incluindo-se nela ouvintes que militam pelo respeito às diferenças surdas, continuam lutando. Vários e-mails encheram as caixas postais da Secretaria de Educação Especial do MEC, a grande maioria deles vindos do Rio Grande do Sul, um “estado que sempre incomoda” quando o assunto é a inclusão de alunos surdos³¹.

O MEC enviou recentemente às escolas públicas do país um kit do projeto de formação continuada à distância de professores das salas multifuncionais dos municípios brasileiros, o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. O referido kit é composto de várias cartilhas intituladas “Atendimento Educacional Especializado”, contendo várias cartilhas, CDs e DVDs. As cartilhas dividem-se em deficiência física, deficiência mental,

²⁹ O referido documento está disponível na página do MEC/SEESP: www.mec.gov.br.

³⁰ A lingüista sueca Kristina Svartholm escreveu uma carta a uma pesquisadora brasileira, manifestando-se contrariamente à inclusão e relatando a bem sucedida experiência das escolas de surdos de seu país. Essa carta foi traduzida e divulgada por meio eletrônico no final de .

³¹ Este comentário foi feito por uma das gestoras do MEC em Pelotas, por ocasião de um seminário sobre educação inclusiva.

deficiência visual e pessoa com surdez. Examinei este último volume (DAMAZIO, 2007).

A cartilha inicia falando das dificuldades enfrentadas pelo surdo na educação e frisa a importância de haver ambientes heterogêneos de aprendizagem para a educação de alunos surdos na escola comum. Salienta que há posições contrárias à inclusão, citando Skliar. Diz a autora:

No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência da compreensão das formas de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que não consideram a diversidade lingüística. Conforme Skliar (1999) alegam que o modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído por outro, em nome da inclusão que não respeita a identidade surda, sua cultura, sua comunidade (DAMAZIO, 2007).

A autora “alerta” para o fato que a ênfase dada à diferença pode segregar o surdo. E defende a inclusão desse aluno na escola regular desde a Educação Infantil como um exercício de cidadania. O aluno surdo deve freqüentar a turma de inclusão em um turno e, no turno inverso, atendimento especializado em salas de recursos, somente com surdos, com a utilização da Libras e com a presença de professores surdos. O mínimo que se poderia questionar a partir dessa proposta é o porquê de acabar com as classes de surdos, já que essas acontecerão na forma de apoio pedagógico em turno inverso.

A cartilha segue mostrando propostas pedagógicas para o atendimento especializado na escola comum para o ensino de Libras e de Português. Há também um capítulo sobre o trabalho dos intérpretes de Libras. E silencia quanto às questões curriculares e à conseqüente produção de identidades surdas.

O Documento dos surdos (FENEIS, 1999) já se manifestava contrariamente à inclusão de alunos surdos em turmas de ouvintes.

22. Considerar que a integração/inclusão escolar é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surdas.

23. Propor o fim da política de inclusão/integração escolar, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.

24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado.

Daí a importância de proporcionar à criança surda, o mais cedo possível, o contato com a língua de sinais, pois é através dessa língua que ela construirá suas identidades surdas, inserindo-se, dessa forma, na comunidade surda e partilhando das experiências culturais surdas.

O meio cultural ao qual a pessoa pertence está repleto de informações, de construções comportamentais que são traduzidas culturalmente pela linguagem. A linguagem representa o veículo por excelência através do qual o homem tem condições de se apropriar dos produtos culturais da humanidade. Por intermédio dela, podemos nos beneficiar não só das nossas experiências, mas também das experiências das outras pessoas.” (LOPES, 1997, p. 64)

Skliar (2004a) pensa as reformas educacionais “como textos, e não como um ponto de partida inevitável para repensar as mudanças educativas”. (SKLIAR, 2004a, p. 11). Esses textos são um ponto de chegada após um longo processo de mudanças que envolve o olhar acerca dos anormais. Todas as escolas deveriam abrir as portas para todos, incondicionalmente, sem que existisse uma lei que as obrigue a fazê-lo. As leis fabricam os diferentes, aqueles que estão do outro lado da norma do homem adulto, branco, heterossexual e, no caso deste trabalho, ouvinte.

Em 2006 participei de um seminário sobre educação de surdos em minha cidade. Em uma mesa que discutia a inclusão, uma aluna surda egressa do Curso Normal da minha escola apresentou uma enquete informal que havia feito com cerca de 30 surdos que estudavam ou haviam estudado em escolas regulares. Todos foram unânimes em afirmar que eram contra a inclusão. A

aluna somou sua opinião à de seus pares e manifestou-se contra a inclusão, defendendo a escola de surdos.

Na semana seguinte, durante a reunião semanal dos professores de surdos no Colégio Pelotense, a revolta era geral. Os professores estavam chocados pela “ingratidão” da aluna. “Nós acolhemos os surdos nesta escola de braços abertos, aceitamos a presença de intérpretes em nossas aulas, fazemos cursos de capacitação e eles dizem ser contra a inclusão? Que absurdo!” Frases como essas se repetiram, eu e mais dois ou três colegas tentamos argumentar a favor das argumentações dos surdos, mas não fomos sequer ouvidos.

Na indignação desses professores percebemos uma lógica de tolerância do hospedeiro ouvinte que participa de cursos para aprender a lidar com os surdos e lhes permite usar sua língua. E os surdos, “ingratos”, ainda se vêem no direito de reclamar da inclusão. Esse exemplo ilustra bem a concepção de tolerância que está contida na escola inclusiva, que abre as portas para a diversidade.

O discurso da diversidade e da tolerância também está presente nas políticas de inclusão social dos surdos, como por exemplo, nos programas de capacitação profissional e de geração de empregos a esses sujeitos.

A racionalidade política dos programas de formação profissional, por exemplo, procura evitar o estrago que a discriminação, o preconceito, o racismo, os estereótipos causam na sociedade. Para isso, coloca em funcionamento a tecnologia da diversidade e igualdade de oportunidades através de estratégias que estimulem a boa vontade e os bons sentimentos, em que a diversidade cultural deve ser tolerada e respeitada. (KLEIN, 2004, p. 87)

O discurso da tolerância e da diversidade não coloca em questão a construção histórica do surdo, quais as relações de poder que se estabeleceram para definir por que nós somos o mesmo enquanto eles são o outro, e por que esse outro foi excluído por tanto tempo.

Em termos pedagógicos penso que os surdos saem perdendo com a inclusão. Em uma turma onde são minoria, dificilmente o professor conseguirá lhes dar a atenção necessária, mesmo que domine a Libras e considere a surdez como diferença cultural. Tampouco o Português deixará de ser a língua majoritária. Porém, não penso que a escola especial seja o único caminho para uma educação de qualidade, pelo menos essa escola especial que temos, com marcas oralistas bastante fortes. Penso que nas classes de surdos como as que há atualmente no Colégio Pelotense (séries finais do Ensino Fundamental noturno e Ensino Médio diurno) e na Escola Estadual João XXIII (Ensino Médio noturno) há a possibilidade de trabalhar o currículo a partir da idéia da surdez como diferença cultural. Nesse modelo de inclusão, a diferença cultural surda torna-se mais visível, havendo também uma integração com os ouvintes nos recreios, nas festas escolares, nos intervalos de aula etc. Nessas turmas, os professores podem preparar suas aulas e organizar o trabalho pedagógico visando exclusivamente aos surdos, o que não acontece nas turmas onde há surdos e ouvintes. Por essa razão, selecionam-se conteúdos e procedimentos específicos para tais alunos e entra em cena a questão curricular.

IV CURRÍCULO SURDO

(...) todo currículo “quer” modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse “alguém” que deve ser modificado. (...) Ou seja, todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: “quem nós queremos que eles e elas se tornem?”; “o que eles e elas são?” (SILVA, 2003, p. 38).

A escola sempre pretende imprimir nos alunos determinados comportamentos, sejam esses alunos surdos ou ouvintes. A organização do espaço e do tempo é planejada para construir comportamentos pretendidos. Os conhecimentos considerados como importantes, válidos, verdadeiros e científicos são distribuídos em disciplinas através das séries. Toda essa organização compõe o currículo, que é um território de saber-poder. Historicamente o currículo dos surdos foi definido pelos ouvintes, que em sua maioria consideram o surdo incapaz de decidir o que é melhor para si. Os professores entrevistados relataram que os currículos, tanto nas escolas de surdos como nas escolas de inclusão, são construídos por ouvintes, não sendo considerados nos conteúdos questões referentes à cultura e às identidades surdas.

Os Estudos Culturais contribuíram para alargar a noção do currículo, que passou a ser problematizado³². Assim, o currículo envolve outros sentidos além da simples seleção de conteúdos e da metodologia para transmitir esses conteúdos. A merenda, os livros didáticos, a seriação, os programas de formação continuada, o controle do trabalho docente e a avaliação não são práticas naturais, que sempre estiveram aí. Elas estão a serviço das estratégias de disciplinamento que tentam formar determinados tipos de identidade que são resultado de disputas culturais em torno da significação. Os Estudos Culturais têm problematizado essas e outras práticas através da ótica cultural, visualizando uma disputa de poder entre diferentes culturas que tentam se legitimar como referências culturais que devem ser aprendidas como verdadeiras.

Na teorização introduzida pelos Estudos Culturais, sobretudo naquela inspirada no pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade (SILVA, 2000, p. 32).

A partir das concepções pós-estruturalistas que norteiam este trabalho, o conceito de currículo possui vários sentidos além da seleção de conteúdos programáticos e da metodologia para transmitir esses conteúdos. Ele se faz presente em todos os espaços escolares e tem importância fundamental na construção das identidades, pois pretende inculcar determinados valores de acordo com os interesses culturais de quem produz os textos curriculares.

O currículo não é um artefato técnico, se não um dispositivo cultural e social, um território político, um objeto de permanentes manipulações e moldado de acordo com interesses específicos, pedagógicos ou não. De fato, o currículo é um campo privilegiado no qual se manifesta o conflito cultural e se reflete o debate sobre as desigualdades sociais existentes (LUNARDI & SKLIAR, 2000, p 12).

³² Juntamente com os Estudos Culturais, as Teorias Críticas contribuíram para questionamentos relevantes na Teoria do Currículo. Essas discussões podem ser aprofundadas em Silva (2000).

O currículo é construído através de relações de poder sobre quais conhecimentos são (ou não) válidos na escola. As disputas de poder definem os conhecimentos que são considerados legítimos. Diferentes grupos sociais disputam entre si e tentam estabelecer sua hegemonia, tentando fazer valer seus significados. O currículo está envolvido em processos de subjetivação. Através dele a escola molda o aluno que pretende formar. Ou transformar. No caso dos surdos, o currículo é um campo de disputa entre os interesses de poucos surdos e de uma maioria ouvinte.

A supremacia dos professores ouvintes é o resultado de uma política, historicamente determinada, de naturalização pedagógica e de estabelecimento de uma normativa ouvinte no processo de aprendizagem dos surdos (LUNARDI & SKLIAR, 2000, p. 13).

Os ouvintes narravam o surdo como alguém a quem faltava a audição e era passível de ser curado, corrigido. Essas verdades foram construídas para justificar o discurso oralista, que pretendia apagar as marcas da cultura surda, baseada nos sinais. Segundo Lulkin (1998, p. 2),

(...) a ciência moderna e a busca das essências universais, tanto na medicina como na filosofia, contribuíram para a quase hegemonia do discurso da deficiência, descapacitando o sujeito surdo e subordinando sua língua e sua cultura.

Não eram questionadas as relações de poder que construíram esse outro, anormal, a partir de um mesmo, normal, o ouvinte, a quem é delegado o poder de nomear e narrar o surdo e, inclusive, o poder de normalizá-lo. O ouvintismo foi naturalizado. Como diz Veiga-Neto (2001, p. 113), “ao parecer uma operação puramente epistemológica, a dicotomia esconde seu compromisso com a relação de poder que estava na sua origem”.

A partir de 1880, após o Congresso de Milão, cresceu o número de instituições escolares de concepções oralistas marcando mais fortemente a concepção de surdez como deficiência a ser medicalizada/corrigida. Essas escolas pretendiam normalizar os surdos, tornando-os dóceis e produtivos para a economia do país.

Localizar o sujeito surdo como objeto das técnicas de um poder disciplinar é pensar no sujeito moderno como uma produção desse poder que, ao agir sobre os corpos dos indivíduos, extrai deles tempo e trabalho. Aos métodos que possibilitam um controle do corpo e de suas partes, Foucault chama de disciplinas. (...) O que é fundamental para o poder disciplinar é (...) colocar em operação mecanismos possibilitadores de uma extração de tempo e de espaço dos corpos; entre outros mecanismos, encontra-se a disciplina (LUNARDI, 2006, p 2).

O poder disciplinar caracteriza-se por um certo número de técnicas de coerção que exercem um esquadramento sistemático do tempo, do espaço e do movimento dos indivíduos e que atingem particularmente as atitudes, os gestos, os corpos. O poder disciplinar sujeita o indivíduo, ao mesmo tempo em que o objetiva, pois dele resulta uma forma de saber que serve para classificar os indivíduos de acordo com a norma, para em seguida corrigi-los.

Surgiram novas técnicas de poder, as disciplinas, que centradas no corpo de cada indivíduo a fim de ordená-lo no tempo e no espaço, através de mecanismos de vigilância, de punição, de treinamento. Um corpo dócil é forjado através de tecnologias de poder que o desarticulam e o recompõem, adestrando-o (LUNARDI, 2004, p. 23).

A família, a escola, a fábrica, o hospital, o hospício e também a prisão são parte de uma rede de tecnologias disciplinares que controlam os comportamentos, tentando produzir corpos dóceis e manipuláveis, capazes de serem utilizados como força de trabalho. A educação, a medicina e a psicologia juntam-se para nomear o anormal e produzir saberes para corrigi-lo através de tecnologias que são invisíveis para quem nelas está inserido, tornando-se natural a normalização dos diferentes. O poder disciplinar é invisível ao mesmo tempo em que torna obrigatoriamente visíveis aqueles a quem pretende normalizar.

Somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede – uma rede que parece invisível para todos nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural. (VEIGA-NETO, 2006, p. 84)

O poder produz saber, cria regimes de verdades e faz circular essas verdades através de discursos que se intitulam de “científicos”. Nesse regime de verdade somente alguns são autorizados a falar, e a falar um determinado discurso, e não outro. A racionalidade oralista reforçou a institucionalização de um discurso preferencial em que o surdo era um anormal que deveria ser corrigido, aprendendo a falar e, se possível, a escutar, e para isso não deveria usar os sinais.

Tomar alguém como objeto de ciência resulta numa forma mais eficaz, aceitável e econômica de controlá-lo. Encontrar o outro, o estranho, o diferente para afastá-lo do normal, enfim, marcar o diferente como diferente não produz apenas o preconceito, produz também o indivíduo da sociedade disciplinar (ARAÚJO, 2007, p. 31).

Intensificaram-se as escolas especiais oralistas que pretendiam normalizar os surdos, que sofreram sendo obrigados a falar mesmo sem ouvir a própria voz e tentando adivinhar a fala dos outros através da leitura labial, utilizando aparelhos de audição, ou próteses auditivas. Foram criadas, tecnologias de poder para disciplinar aqueles corpos anormais. Mesmo assim, a fim de se comunicar, o corpo surdo se compromete inteiramente com a língua de sinais. É justamente esse comprometimento do corpo que será alvo das tecnologias disciplinares. A ginástica e o canto³³ tiveram papel fundamental na escola oralista, pois esses exercícios eram como um castigo para os surdos sinalizadores (BEVENUTO, 2006). Também foram instaladas banheiras e duchas em lugares públicos, a fim de que a vigilância ouvinte impedisse que os surdos utilizassem sinais³⁴. O processo de vigilância e a sanção normalizadora fazem parte do processo de objetivação do corpo surdo/anormal.

Na verdade, nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder. (...) do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. Daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas (FOUCAULT, 2005a, p. 147).

³³ Os professores oralistas acreditavam que o canto estimulava o funcionamento dos pulmões, estimulando a voz do surdo.

³⁴ Surdos educados em Pelotas nas décadas de 1970 e 1980 contam que, mesmo nessa época mais recente, ainda eram obrigados a sentar em cima das mãos durante as aulas.

Lane (1992) denomina a intervenção no corpo surdo de colonização do corpo. A regularização dos corpos era um dos objetivos da escola de surdos, “evidenciado nas práticas cotidianas: os banhos, a busca da limpeza e salubridade; a introdução da ginástica para o treinamento físico e o fortalecimento dos corpos” (KLEIN, 2005, p. 16). Também Lulkin, em sua pesquisa sobre o disciplinamento dos corpos surdos argumenta que:

(...) o corpo da pessoa surda – seu instrumento privilegiado de comunicação – é progressivamente estrangido por uma organização estrita da instituição escolar, onde a utilização do tempo e do espaço é pensada com as particularidades do controle e da disciplina física e moral. (...) No espaço do currículo, que autorizava uma aproximação com a cultura visual dos surdos, coloca-se a sanidade normalizadora, orientada por ouvintes. Para tanto, era necessário ir retirando de circulação a língua de sinais, além do convívio com tutores e professores surdos adultos (LULKIN, 1998, p. 35).

Lane (1992) relata que nos Estados Unidos, antes do Congresso de Milão, 50% dos professores de surdos eram também surdos. Após a virada do século, esse percentual reduziu para 5%. Demitindo esses professores, os oralistas eliminaram o papel do surdo adulto, que servia de modelo cultural e lingüístico para as crianças surdas.

A escola era a instituição responsável por normalizar os surdos, tornando-os o mais parecido possível com os ouvintes, a partir de uma perspectiva oralista. A língua de sinais não era reconhecida, e em muitos casos era proibida, pois os profissionais da fala e professores acreditavam que ela atrapalhava a oralização dos surdos. Aliás, ela não era conhecida como língua, apenas como gestos. Dessa forma o Estado eliminava a diferença através da normalização.

“A melhor forma de normalizar é transmitir pelo currículo as normas, as crenças, os comportamentos a serem seguidos pelos sujeitos surdos.” (LUNARDI & SKLIAR, 2000, p. 16). Essa visão de currículo colonialista, que não respeita as diferenças culturais, norteou a organização das escolas de surdos na Europa e nas Américas por quase cem anos.

O currículo não produz apenas as identidades dos alunos, mas também a dos professores. O currículo está embebido nas disputas de significados e na produção de regimes de verdades. Foucault nos ensinou que existem micropoderes descentrados, horizontais, organizados em rede, em um estado permanente de luta entre diferentes concepções educativas. O mundo é constituído pela linguagem, que compõe os discursos que produzem identidades, diferenças e múltiplas realidades. Os discursos, ao se repetirem, instituem verdades historicamente produzidos. Assim, o currículo se constitui como um sistema de controle e regulação moral, sendo produto de disputas de poder que constroem as identidades sociais, entre elas, as identidades surdas.

Em relação ao currículo, a questão não é saber se algo é verdadeiro, mas sim saber por que esse algo se tornou verdadeiro. Na escola existem as disciplinas, existem os programas para cada série. Os programas são organizados pelas disputas de poder que definem parâmetros curriculares nacionais, através dos quais são escritos os livros didáticos que balizam o trabalho dos professores. A seleção de conteúdos é feita por pessoas que decidem o que é válido para a educação do outro. Dificilmente é questionado o porquê de determinado conteúdo ser considerado importante em detrimento de outros.

Na educação de surdos, particularmente, há uma tendência à simplificação dos conteúdos, pois os alunos sempre estão “atrasados” em relação aos ouvintes. Mas, ao fazer essa seleção, o professor pensa no tipo de aluno surdo que deseja formar? Ou apenas pensa em simplificar tudo, por julgar que o surdo não tem condições de aprender? No documento dos surdos (FENEIS, 1999) é contestada essa prática de simplificação, reivindicando um currículo que atenda a necessidade de formação dos alunos surdos.

15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à leitura e escrita (FENEIS, 1999).

Na educação de surdos há pouca discussão curricular. As mudanças, quando acontecem, são sugeridas pelos ouvintes a partir de adaptações de currículos desenvolvidos nas escolas regulares.

Ainda há pouco questionamento acerca dos conteúdos listados nas diferentes disciplinas, nem sob a forma como são transmitidos, considerando-se que o surdo possui uma modalidade de linguagem viso-espacial e uma cultura própria. A maioria dos professores pensa que basta utilizar-se do trabalho do ILS para garantir que o aluno surdo acompanhe a aula. Assim, o currículo surdo torna-se a adaptação de um currículo ouvinte.

Ultimamente estão sendo feitos alguns estudos sobre currículo na educação de surdos. Em trabalho apresentado no XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) em abril de 2008 na PUC- RS, MORAES (2008), propõe-se a analisar o discurso que vem construindo os sujeitos surdos no currículo de escolas de surdos a partir de uma pesquisa em Santa Maria - RS. Ela trabalha o currículo como um dispositivo e os discursos atrelados a ele, bem como os enunciados que perpassam todo esse campo, questionando quais as condições de possibilidade para a produção de um currículo para as diferenças. Segundo a autora

A discussão em torno de uma Pedagogia da Diferença para os sujeitos surdos, nesta pesquisa, entende que não basta somente que a história e a cultura surda sejam contempladas no currículo, mas que a surdez seja vista como uma diferença política, e não como uma diversidade cultural (MORAES, 2008, p. 8).

Também em trabalho apresentado no mesmo evento, Lockmann (2008) analisou os discursos sobre a inclusão escolar materializados em relatórios avaliativos de alunos surdos, incluídos em quatro escolas no município de Novo Hamburgo - RS. Essas análises mostram discursos que entendem a surdez como uma patologia e apresentam estratégias que a escola coloca em funcionamento para normalizar os sujeitos surdos, como o uso do aparelho auditivo como uma possibilidade salvacionista para a aprendizagem desse sujeito. Essas estratégias, entre outras desenvolvidas através dos currículos

nessas escolas, normalizam formas de ser e estar no mundo, silenciando as identidades surdas. Segundo a autora:

Neste sentido, pode-se dizer que a escola não cria condições de possibilidades de pensar este espaço para além da mesmidade, pelo contrário, ela apaga, silencia e obscurece as diferenças que teimam em se fazer presentes em um espaço que se reafirma diariamente como estriado (LOCKMANN, 2008, p. 8).

O currículo dos surdos é pensado a partir de práticas reducionistas: “a escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros e a utilização de textos simplificados são alguns exemplos dessas práticas”. (LOCKMANN, 2006, p. 67) Essa infantilização dos conteúdos curriculares reflete a forma como o surdo é narrado pelo ouvinte, como uma criança incapaz de compreender com alguma profundidade as disciplinas da escola regular. De acordo com entrevistado 4, “Currículo surdo, para mim, é o currículo ouvinte ensinado em Libras. O maior cuidado seria não “destruir” a cultura surda. (...) Eu nem gosto de adaptação de currículo, estão sempre adaptando, adaptando coisas”.

Muitos professores, apesar de dizerem que aceitam a Libras, a utilizam apenas como uma ferramenta para o ensino da língua portuguesa, e “nunca como instrumento mediador – semiótico e cultural – na construção do processo educativo” (SKLIAR, 1997a, p. 40). Por várias razões, o professor dificilmente domina a língua dos alunos, utilizando-se do trabalho do intérprete ou, quando não há a presença desse profissional, utilizando alguns poucos sinais que mais confundem do que auxiliam os surdos.

Os tópicos do currículo geralmente são expressos como questões de tradução – como certos elementos podem ser apresentados na língua da minoria. Nunca houve um exame das necessidades e habilidades da minoria como uma base para a definição do currículo. É provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo – mesmo se a língua de sinais for usada (KYLE, 1999, p. 20).

Como já referido anteriormente, um dos grandes problemas apontados na educação de surdos é a pouca disposição dos professores ouvintes em aprender Libras. Por diversas razões, principalmente pela sobrecarga de

trabalho, em geral eles não aprendem essa língua em um nível que lhes permitam estabelecer uma comunicação fluente que os levem a dispensar o intérprete³⁵. A falta de tempo impede que eles participem da comunidade surda para atualizar-se na língua. Os surdos, de forma geral, reclamam que seus professores não são fluentes em Libras e acabam por desenvolver uma comunicação baseada no português sinalizado. A falta de uma comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes muitas vezes inviabiliza os processos de aprendizagem. Em todas as entrevistas os sujeitos salientaram a importância de o professor ouvinte que trabalha com surdos ser fluente em Libras, mesmo que haja a presença de intérpretes na sala de aula.

Neste sentido ressalto as afirmações dos meus sujeitos: “Sobre a fluência em Libras falta pesquisa, falta interesse, falta preocupação por parte dos professores ouvintes” (Entrevista 2). Outro respondente também se manifesta sobre a importância de o professor ouvinte saber Libras a fim de ser respeitado pelo aluno surdo.

O professor precisa aprender Libras para se comunicar e também para impor respeito aos alunos. O professor pode escolher em trabalhar com ou sem intérprete na sala de aula, mas aprender Libras é muito importante (Entrevistado 1).

Mas não é apenas a apropriação da Libras pelo professor ouvinte ou a utilização do trabalho de um intérprete que qualificará a educação dos surdos dentro da perspectiva bilíngüe. É preciso reconhecer a Libras como primeira língua do surdo e o Português escrito como segunda língua, e construir estratégias para que o surdo possa se apropriar do Português escrito. E, principalmente, respeitar a escrita do surdo, que muito dificilmente é semelhante à escrita ouvinte, pois geralmente o surdo escreve com a estrutura da Libras, bem diferente da estrutura utilizada no Português. Uma das respondentes fez uma observação importante a respeito de a escola reconhecer o texto escrito por surdos e trabalhar a partir dele, qualificando o ensino da língua portuguesa (L2):

³⁵ Conforme pesquisas de Kyle (1999); Klein, Müller, Lockmann (2004); Karnopp, Klein (2006), entre outras.

Acho interessante trabalhar com textos escritos por surdos. Mas é importante trabalhar com texto de ouvintes, porque o mundo é cheio de textos de ouvintes. O surdo precisa se apropriar do Português, precisa forçar e dominar o Português, é importante (Entrevistado 2).

Também é interessante analisar que os surdos consideram a oficialização da Libras um passo importante, porém têm consciência de que esse é apenas o início de uma longa luta no sentido de construir uma metodologia para a educação de surdos.

Hoje, sobre a educação dos surdos, precisa uma metodologia própria para surdos, precisa. Mas está ainda em construção, ainda falta muita coisa para a educação dos surdos, por exemplo, Libras já é uma língua oficial no Brasil, mas ainda está em construção porque falta mostrar a realidade (Entrevistado 4).

É interessante ressaltar no depoimento do entrevistado 4 a consciência de que a oficialização da Libras não resolveu nem resolverá sozinha os problemas da educação dos surdos, pois não é somente essa marca surda – a língua de sinais – que traduz a diferença surda.

Em relação às metodologias, os surdos alegam que o material promovido pelo MEC através do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que funciona na cidade do Rio de Janeiro, possui muitas marcas ouvintistas e oralistas. Os surdos são tratados como crianças, pois a metodologia do INES é construída de forma superficial.

(...) não existe livro de didática para surdos, o material específico para surdos está em desenvolvimento. Tem o material do INES do Rio de Janeiro, mas é fraco. Precisa fazer material mais aprofundado (Entrevista 2).

A possibilidade de elaboração de um currículo na educação dos surdos precisa ser construída a partir da idéia de diferença como uma construção cultural e histórica, que não tenta normalizar o surdo, mas sim problematizar essa diferença, que é permeada por relações de poder. A cultura e a história

dos surdos deve fazer parte do currículo, como explicita o documento (FENEIS, 1999).

74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações das cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais. A implantação de laboratórios de cultura surda se faz necessária.

81. Conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda.

De acordo com respondente 2, é necessário que o professor ouvinte conheça a cultura surda.

Os ouvintes ensinam com a didática própria de ouvintes, é pouco, só os ouvintes que ensinam para o surdo. É preciso que o professor conheça a cultura surda e a história dos surdos, e ensine isso para os alunos (Entrevistado 2).

Se entendemos que “todo o currículo quer modificar alguma coisa em alguém” (SILVA, 2003, p. 37), não devemos olhar os surdos como alguém que não precisa ser exigido, como alguém que pode aprender apenas aquilo que é minimamente necessário para sua passagem de ano escolar, como alguém que precise saber bem a língua de sinais, mas que não precisa aprender a ler e a escrever (LOPES, 2006b, p. 10).

No entanto, muitas vezes os alunos concluem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio com grandes déficits nas habilidades de leitura e escrita. Ler e compreender uma notícia no jornal local constitui-se em tarefa para poucos. A escola não capacita os surdos a serem fluentes na língua portuguesa escrita. Muitas vezes a aprovação acontece a partir de uma ato de tolerância por parte do professor, que se compadece do aluno surdo e o aprova, mesmo que esse aluno não apresente as competências mínimas de leitura e interpretação.

Os respondentes acenam com uma maior discussão em que o surdo participe e aproveite a fim de se apropriar dos conteúdos com mais facilidade. É o que vemos na entrevista 1.

A discussão precisa ser diferente. O surdo precisa aproveitar. (...) O surdo às vezes não entende porque não tem discussão, mas quando discute entende, começa a aprender. É importante mostrar e apoiar o surdo na discussão (Entrevista 1).

Em relação às dificuldades básicas na língua portuguesa escrita bem como às dificuldades básicas das demais disciplinas – que muitas vezes são decorrentes da falta de competência em língua portuguesa escrita – é necessário que se faça uma discussão curricular com a participação dos surdos a fim de construir “princípios orientadores para a construção do que estão chamando de currículo surdo” (LOPES, 2006a, p 2).

No currículo dos surdos, o problema não é mais a suposta incapacidade da pessoa surda, mas sim o discurso que foi construído a respeito da surdez (SILVA, 1997). A possibilidade de elaboração de um currículo na educação dos surdos precisa ser construída a partir da idéia de diferença como uma construção cultural e histórica, permeada por relações de poder (LUNARDI, 1998). O currículo dos surdos deve ser discutido pelos surdos, a fim de que a disputa em torno dos significados seja mais democrática e não parta somente da perspectiva ouvinte. É necessário pensar a educação dos surdos a partir do conceito da diferença, que não tenta capturar o surdo, que não tenta trazê-lo para os padrões da norma ouvinte, mas oportuniza diferentes situações para que ele possa estar em constante crescimento e transformação. Trata-se de trabalhar com a idéia de que a diferença deve ser permanentemente problematizada.

Nos depoimentos dos surdos entrevistados, alguns deles se referem a um jeito de aprender diferente que pode organizar a discussão do currículo a partir da diferença surda. A experiência dos respondentes atravessa suas falas como já referido no primeiro capítulo.

Sinto que a maioria dos alunos surdos que passam pelas escolas, sejam elas especiais ou regulares, são aprovados apenas pela boa vontade de seus professores. No CMP costumamos comentar que os alunos vêm da escola especial sem apresentarem pré-requisitos para ingressar no Ensino Médio. Porém, acabamos por repetir o erro que tanto criticamos, pois muitos de

nossos alunos também concluem o Ensino Médio sem o mínimo de pré-requisitos necessários.

Penso que os professores ouvintes não acreditam no potencial do aluno surdo, simplificando em demasia os conteúdos curriculares e exigindo pouco dos alunos. Esse paternalismo ouvinte (LANE, 1992) prejudica a educação dos surdos, e deve ser discutido juntamente com a questão curricular da qual trata este trabalho. É necessário descolonizar esse currículo ouvintista que foi reduzido com a intenção de facilitar a educação de surdos. Esse olhar ouvintizado aparece tanto nos ouvintes como nos surdos, que muitas vezes se colocam na situação de vítimas. É preciso que haja uma ruptura epistemológica e cultural para garantir a educação solicitada pelos surdos nos documentos aqui citados. É preciso romper as concepções ouvintistas e construir uma nova maneira de olhar para o aluno surdo.

Não basta ter a garantia de um espaço surdo com professores surdos, é preciso que a escola seja construída sobre outras bases e outras concepções epistemológicas que possibilitem olhar os surdos como sujeitos representantes de um grupo étnico-cultural específico (LOPES, 2006a, p. 31).

Penso que é mais do que necessário estabelecer uma discussão baseadas em três eixos: currículo, educação de surdos e escola ouvinte. E essa discussão deve ser feita com professores surdos e ouvintes. Os respondentes desta pesquisa falaram que a metodologia surda está sendo construída no curso de Letras – Libras, que constitui-se em um importante fórum de discussões entre surdos.

Mas vai demorar, porque não está nada pronto, tem que esperar. Por enquanto ainda vai ter que continuar porque não existe uma metodologia própria, mas a gente está indo nesse curso para se apropriar dessas coisas. (...) Os livros não são para surdos, o MEC não tem nada pronto para surdos. Em 2010, aí sim vai ter, quando a gente se formar sim, aí vai ter tudo isso. E a gente tem que continuar lutando. (Entrevista 3)

Ao acompanhar o trabalho de uma estagiária de psicologia que atendia adolescentes surdos na região do Vale dos Sinos (RS), Lopes (2006a) observou uma certa contradição entre o discurso dos surdos a respeito da

educação. Eles querem, sim, uma escola de surdos, mas ao mesmo tempo, reconhecem que o ensino nessa escola é “fraco”, então buscam a escola ouvinte que, segundo eles, possui um ensino “forte” que os capacitará para entrarem no mercado de trabalho em igualdade de condições com os ouvintes. “Eles querem aprender como os outros ouvintes” (LOPES, 2006a, p. 31). A escola de surdos é um espaço de convivência com seus pares, de uso da língua de sinais, de organização de lutas políticas e de construção de identidades surdas, porém, muitas vezes, não se constitui em um espaço de ensino de qualidade.

(...) dentro da escola de surdos nem sempre são ensinados conteúdos que possibilitem aos surdos concorrerem no mercado de trabalho ou prestarem concurso. Elas [as surdas entrevistadas] reclamam que o que é ensinado na escola de surdo é muito fácil e reivindicam a escola de ouvintes para aprenderem coisas difíceis. (LOPES & VEIGA-NETO, 2006, p. 94)

Os depoimentos dos surdos, sujeitos dessa pesquisa, mostram o desejo por escolas que se diferenciem das escolas especiais que existem. Eles querem uma escola de surdos pensada e construída por surdos. Eles querem uma escola de surdos, com metodologia discutida para surdos, com respeito à língua de sinais e às demais marcas surdas, com um currículo organizado por e para surdos, uma escola que prepare os alunos para o mundo ouvinte, em que o surdo tenha sua diferença e sua cultura respeitada para além do discurso da tolerância e da benevolência.

O currículo está sendo construído e reconstruído em muitas salas de aula de alunos surdos cotidianamente através da experiência que atravessa os surdos alunos e professores, que forma e transforma esses sujeitos, que propõe outras relações, outras práticas, práticas outrora impensadas que possibilitam que a surdez seja narrada a partir do olhar surdo (LOPES, 2007). A resistência da comunidade surda e o apoio de pesquisadores, educadores e ouvintes, assim como de ILS pode configurar mudanças importantes na discussão curricular da educação de surdos.

VI PARA FINALIZAR

Michel Foucault ensina que as verdades são construídas discursivamente. Não há uma única verdade universal e transcendente, que espera ser desvelada por poucos desbravadores. Cada época produz seus discursos e esses discursos constroem os objetos dos quais falam. Em cada tempo e em cada espaço há o discurso permitido, as formações discursivas possíveis, as metanarrativas que não são as mesmas de outras épocas e de outros espaços, assim como há as interdições a outros discursos. Na história dos surdos houve um tempo em que a oralização era a verdade única, o caminho para integrar o surdo na sociedade dos normais. Hoje falamos em identidades e culturas surdas e essas verdades afastam a educação dos surdos das práticas oralistas, valorizando a língua de sinais. Estamos produzindo discursos que valorizam a educação bilíngüe, e nos movimentamos dentro dessa perspectiva. Fugimos das concepções de educação impostas pela Modernidade, onde havia fronteiras que separavam o normal do anormal, o ouvinte do surdo, restando ao segundo elemento desse par a normalização. Ao mesmo tempo em que destruimos as grandes verdades criamos outras. Muitas vezes consideramos ser o bilingüismo e o respeito às diferenças a única verdade, a narrativa mestra. Talvez devêssemos problematizar nossas verdades.

Os respondentes também não têm uma receita pronta para a educação dos surdos. Porém, vêem o curso de Letras-Libras através de um viés

salvacionista, como se o simples fato de o curso chegar ao fim fosse fundar uma pedagogia capaz de construir uma metodologia ideal.

A gente sente que está em construção realmente, mas é muito importante a faculdade de Letras – Libras, mas eu acho que ainda temos 3 anos para terminar essa nossa faculdade e para realmente acontecer, para fundar uma metodologia própria dos surdos. O curso de Letras – Libras, na realidade, é importante, eu sei que é importante, é principal para todos os surdos, para a construção de tudo, eles precisam de regulamentação de lei, de metodologias, toda essa estruturação da gramática, tudo isso é importante para saber (Entrevista 4).

Não pretendo negar a importância do fórum de discussões que acontece durante as aulas presenciais do curso de Letras-Libras assim como desvalorizar a experiência dos respondentes que participam da primeira turma desse curso, mas não acredito que tudo se resolverá em 2010.

Mas vai demorar, porque não está nada pronto, tem que esperar. Por enquanto ainda vai ter que continuar porque não existe uma metodologia própria, mas a gente está indo nesse curso para se apropriar dessas coisas. (...) a metodologia, ainda não tem, ainda precisa ser colocado no papel, ainda não está aceito. O MEC ainda não tem uma regulamentação, uma metodologia própria para surdos. Os livros não são para surdos, o MEC não tem nada pronto para surdos. Em 2010, aí sim vai ter, quando a gente se formar sim, aí vai ter tudo isso. E a gente tem que continuar lutando (Entrevista 3).

Dentro da perspectiva teórica em que me movimento, não pretendo estabelecer conclusões definitivas. Apenas posso apontar alguns aspectos. A partir da materialidade do documento “Que educação nós surdos queremos” juntamente com as pesquisas realizadas e aqui apresentadas, podemos notar a atualidade desse documento, que foi escrito há uma década. Alguns pontos avançaram, resultado de lutas da comunidade surda, como por exemplo, a oficialização da Libras. A presença dos professores surdos é uma realidade em algumas escolas e a possibilidade de sua formação se consolida a partir do

ingresso de surdos em diferentes cursos de licenciatura de forma geral, e de forma mais específica no curso de Letras – Libras.

Porém, a educação de surdos mantém-se em uma arena de lutas por sentidos em que a diferença surda é contestada, necessitando permanentemente ser pontuada e problematizada como uma marca presente nos projetos educacionais. Várias questões permanecem indefinidas e provocam resistências entre professores e gestores das políticas públicas, como a definição do melhor lugar para o aluno surdo, o uso efetivo da Libras e sua relação com o Português e o respeito pelos profissionais surdos, entre outras. As políticas inclusivas do MEC muitas vezes representam uma descontinuidade, um retrocesso diante de tantas conquistas obtidas pela comunidade surda. É necessário que haja uma vigilância intensa por parte dos surdos e dos ouvintes que militam junto a eles a fim de que haja avanços nas políticas educacionais dirigidas aos surdos.

Não é minha intenção neste trabalho dar conta de todas essas discussões, mas colocá-las em pauta abrindo espaços para outras problematizações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês L. Vigiar e punir ou educar? *Revista Educação – Edição especial: Foucault*. São Paulo: Segmento, 2007, p. 26-35.

BAUMAN, Zigmunt. *Comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

BEVENUTO, Andréa. O surdo e o inaudito: à escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José e KOHAN, Valter. (orgs). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2006, p. 227 – 246.

BORGES, Amélia Rota. *Com a palavra os surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular?* Pelotas/RS: Editora Universitária – UFPel, 2004

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000, p. 23-60.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. “Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado”. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

DUSCHATZKY, Silvia & SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge & Skliar, Carlos (orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001, p. 119 – 138.

FAGUNDES, Édina Vergara. *A inclusão do estudante com necessidade educacional especial na escola regular em Pelotas (RS): limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2002.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Que educação nós surdos queremos*. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Política educacional para os surdos do Rio Grande do Sul*. Documento elaborado pela FENEIS/ FADERS/ Secretaria da Educação em conjunto com as escolas de surdos do estado. Porto Alegre/RS, 2005. (Texto digitado).

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231 – 249.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. São Paulo: Paz & Terra, 2005a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz & Terra, 2005b.

GIL, José. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte/RS: Autêntica, 2000, p. 165 -183.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2005.

KILE, Jim. O ambiente bilíngüe: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para os surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Volume 1. Porto Alegre/RS: Mediação, 1999, p. 15-26.

KLEIN, Madalena. *A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdes, a educação e o trabalho*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 1999.

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). *A invenção da surdez*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 83 – 102.

KLEIN, Madalena. Educação e movimentos surdos: histórias de rupturas e contestações. In: KARNOPP, Lodenir. B. & KLEIN, Madalena. *A língua na educação do surdo*. Volume 1. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação/ Departamento Pedagógico/ Divisão de Educação Especial, 2005, p. 15 – 24.

KLEIN, Madalena. Deslocamentos na racionalidade política da formação profissional para surdos: do controle do desvio da espécie à tolerância/respeito à diversidade. *Perspectiva*: Florianópolis/SC, volume 21, edição especial – jul./dez. 2006, p. 101 – 118.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista brasileira de educação*. São Paulo, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abril, 2002, p. 19 – 28.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2002a, p. 133 – 161.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar: dispositivo de normalização da alteridade surda*. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia). Centro Universitário FEEVALE, Novo Hamburgo/RS: 2006.

LOCKMANN, Kamila. Normalização da surdez: uma ação biopolítica de gerenciamento social. *XIV ENDIPE. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre/RS – RS, 2008. Disponível em CD-ROM.

LOCKMANN, Kamila, KLEIN, Madalena e MAYBORDA, Tereza Cristina. As relações de poder/saber no currículo da educação de surdos. *Revista Práxis*, Centro Universitário Feevale. Novo Hamburgo/RS: 2006, p. 63 – 68.

LOPES, Maura Corcini. A mediação material e sócio-cultural no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, Carlos. (org.). *Educação & exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1997, p. 58 – 74).

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998, p. 105 – 122.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 33 – 55.

LOPES, Maura Corcini & VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva: Florianópolis/SC*, volume 21, edição especial – jul./dez. 2006, p. 81 – 100.

LOPES, Maura Corcini. *O currículo surdo: marcas de uma diferença*. Trabalho apresentado no XIII ENDIPE em Recife/PE, 2006a. Disponível em CD-ROM.

LOPES, Maura Corcini. O direito de aprender na escola dos surdos. IN: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2006b, p. 27 – 46.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez & educação*. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas/RS: Editora da Ulbra, 2007a, p. 11 - 32.

LULKIN, Sérgio A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998, p. 33 – 50.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1988, p. 157 – 168.

LUNARDI, Márcia Lise & SKLIAR, Carlos. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: GÓES, Maria Cristina Rafael de & LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: LOVISE, 2000, p. 11 – 22.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação* Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 15 – 32.

LUNARDI, Márcia Lise. A invenção da anormalidade surda nos discursos da educação especial. *XIII ENDIPE*. Recife/PE, 2006. Disponível em CD-ROM.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade: um travestismo discursivo na educação de surdos. *II SBECE*. Canoas/RS, 2006a. Disponível em CD-ROM.

MORAES, Mônica Zavacki. Problematizando a pedagogização da diferença no currículo surdo. *XIV ENDIPE: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre/RS, 2008. Disponível em CD-ROM.

NEBEL, Marita Zorzolli. *Mãos que falam da construção de identidades surdas na escola ouvinte*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2006.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, T. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1988, p. 51 – 74.

PERLIN, Gládis. Identidade surda e currículo. In: GÓES, Maria Cristina Rafael de & LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: LOVISE, 2000, p. 23 – 28.

PERLIN, Gládis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 73 – 82.

PERLIN, Gládis. Surdos: cultura e pedagogia. IN: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2006, p. 36 – 84.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, Ronice Müller e PERLIN, Gládis. *Estudos Surdos II*. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2007, p. 86 – 99.

REVEL, Judith. *Foucault – conceitos essenciais*. São Paulo:Claraluz, 2005.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 25 Maio 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, p. 247 – 258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p. 190 – 207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A política e a epistemologia do corpo normalizado. *Revista Espaço*, INES, Rio de Janeiro, 1997, p. 3 – 15.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000, p. 73 – 101.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. IN: CORAZZA, Sandra & TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 35 – 58.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte/MG: Autêntica: 2003a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

SILVEIRA, Carolina Hessel. *Uma análise das comunidades do orkut: diferentes representações de cultura surda e surdez*. Trabalho apresentado o V Congresso Internacional de Educação da UNISINOS – RS. Disponível em CD-ROM.

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendonza, Universidad: 1997.

SKLIAR, Carlos. Apresentação. In: SKLIAR, Carlos. (org.). *Educação & exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1997a, p. 5 – 14).

SKLIAR, Carlos. Sobre o currículo na educação dos surdos. *Revista Espaço*, INES, Rio de Janeiro, 1997b, p. 38 – 43.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos. (org.). *Educação & exclusão:*

Abordagens Sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre/RS: Mediação, 1997c, p. 75 – 110.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998, p. 5 – 6.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Volume 1. Porto Alegre/RS: Mediação, 1999, p. 7 – 14.

SKLIAR, Carlos e QUADROS, Ronice Müller de. *Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos*. Estilos da Clínica, São Paulo, v. V, nº9, 2000, p. 32-51.

SKLIAR, Carlos. Apresentação. In: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 7 – 12.

SKLIAR, Carlos. *A inclusão que é “nossa” e a diferença que é “do outro”*. Os argumentos e a falta de argumentos para pensar e fazer uma escola que é (e que deve ser) para “todos”. In: <http://www.unedd.uni-siegen.de/abteilung1/aktuell/inedd/newsletter> Acessado em 3 de outubro de 2006.

SOUZA, Regina Maria de & GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro? reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 23, n. 79, 2002. P. 39 – 63.

THOMA, Adriana da Silva. Surdos: esse “outro” de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre/RS: Mediação, 1998, p. 123 – 138.

THOMA, Adriana da Silva. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). *A invenção da surdez*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 56 – 72. In:

THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). *A invenção da surdez: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2004, p. 73 – 82.

THOMA, Adriana da Silva. Educação de surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. IN: THOMA, Adriana S. e LOPES, Maura C. (orgs.). *A invenção da surdez II. espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC, 2006, p. 9 - 26.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: Rago, Margarete e VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte/ MG: Autêntica, 2006, p. 10 – 38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge & Skliar, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001, p. 105 – 118.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas*. Resumo da Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em

Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG-Educação/PUC-Rio), em março de 2005. Acessado em 4 de abril de 2008.

VILELA, Eugénia. Corpos habitáveis. Errância, Filosofia e memória. In: LARROSA, Jorge & Skliar, Carlos (orgs). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2001, p. 233 – 244.

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

Filmografia

Som e Fúria (Sound and Fury). Direção de Josh Aronson e Roger Weisberg. USA, 2001. (60 min), son. Col.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)