

JANE TERESINHA DONINI RODRIGUES

**O VER, O AGIR E O SENTIR DO SURDO  
FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Prof<sup>o</sup> Dr. Lindomar Wessler Boneti

Prof<sup>a</sup> Ms. Adriana da Silva Thoma

Ijuí, Setembro de 2000

**UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS**

**O VER, O AGIR E O SENTIR DOS SURDOS  
FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

*Jane Teresinha Donini Rodrigues*

Orientador

*Prof<sup>o</sup> Dr. Lindomar Wessler Boneti*

Co-orientadora

*Prof<sup>a</sup> Ms. Adriana da Silva Thoma*

## AGRADECIMENTOS

- Π A Deus, pela minha vida e tudo que dela faz parte.
- Π A minha família, por se constituir em fonte inesgotável de carinho, incentivo e confiança, em especial minha mãe, exemplo de fé, coragem e vida.
- Π Aos “amigos de fé, irmãos camaradas”, verdadeira *equipe de apoio* psicológico, afetivo, emocional, de lazer e das “chamadas” de volta ao trabalho, me ensinando confiar em mim mesma. Obrigada de coração... Sio, Lola, Du, Diva, Vera, Elmar, Derlan, Mari, Dr. Gilberto...
- Π Àqueles que de longe ficaram torcendo e apostando em mim e no meu trabalho.
- Π Também àqueles que não acreditaram, aos quais devo o desafio imposto.
- Π Aos professores e colegas do Mestrado/Turma 97, pela companhia nesse caminho de descobertas, construções, desconstruções e reconstruções de saberes.
- Π À *Grande amiga Marta*, que muitas vezes acreditou mais nas minhas capacidades do que eu mesma, que me ensinou “selecionar pensamentos” para que fluíssem as idéias necessárias para aquele momento. Tarefa difícil, amiga, mas valeu o aprendizado. Eis o meu trabalho feito de “pensamentos selecionados!”
- Π À fantástica Rosana, viajante acelerada, que em cada “pouso” renovava minhas forças com seu carinho, amizade, atenção e confiança, trazendo sempre novas contribuições, dando novas caras à estrutura do trabalho através da revisão pontual, criativa e competente. Obrigada **Amiga!**

- Π Aos meus orientadores, Professores Boneti e Adriana, pelas orientações, discussões, contribuições, pela escuta das angústias, medos, dúvidas e principalmente pela tolerância frente as indisciplinas de uma orientanda com dificuldade na organização de seus tempos.
- Π Aos surdos entrevistados, que ao explicitarem suas vidas e seus posicionamentos, deram vida a essa produção.
- Π À equipe diretiva da Escola “Ruizinho”, pela receptividade, carinho, compreensão, incentivo e pelos “*tapa furos*” de uma professora/mestranda atucanada. Valeu “*chefia!*”
- Π Ao Marcelo, secretário do Mestrado, pela atenção, esclarecimentos e boa receptividade sempre.
- Π À amiga e colega Graça, pelas horas angustiantes compartilhadas e por me mostrar o que significa “*paciência inconformada*”. A luta continua, companheira!
- Π À Gabriela, pelo trabalho de formatação do texto.
- Π À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

**DEDICATÓRIA**

*Aos surdos de Crissiumal, pelo muito que me ensinaram, me provocaram e me mostraram que os conhecimentos estão muito além da realidade vivida e que é preciso buscá-los, mesmo que isso implique na dor da distância... a saudade!*

## RESUMO

As construções feitas neste trabalho, trazem à discussão o amplo tema da surdez e a educação, tendo centrado o olhar em direção do surdo e à educação inclusiva, suas implicações, perspectivas e conseqüências, a partir do posicionamento dos próprios surdos.

Através desta pesquisa, buscou-se publicar as posições dos surdos frente às propostas de educação inclusiva, uma vez que, em todo processo de discussão pouco se diz sobre suas histórias, suas experiências, suas leituras de mundo, seus interesses e perspectivas.

Durante muito tempo os surdos foram silenciados, por isso, as narrativas trazidas se constituem em pensamentos revelados, desejos explicitados, silêncios quebrados e direitos reivindicados. São discursos que trazem outras representações sobre o mundo e que se contrapõem aos discursos oficiais.

Num entrelaçamento de narrativas, são trazidas histórias em diferentes contextos: a história da pesquisadora, sua trajetória profissional e as inquietações da prática docente junto a uma classe especial de surdos; a história “oficial” sobre a surdez e os surdos, narrada pelos que ouvem e as histórias de vida narrada pelos próprios surdos através das entrevistas realizadas.

Pretende-se que este trabalho possa provocar discussões, questionamentos, reflexões e mudanças de atitudes frente aos surdos, entendendo-os como sujeitos diferentes, cuja língua e cultura devam ser preservadas, incentivadas, respeitadas e reconhecidas.

**ABSTRACT**

## SUMÁRIO

<b>Agradecimentos</b>	<b>03</b>
<b>Dedicatória</b>	<b>05</b>
<b>Resumo</b>	<b>06</b>
<b>Abstract</b>	<b>07</b>
<b>Sumário</b>	<b>08</b>
<b>Introdução</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo I</b>	<b>14</b>
<b>A história de uma “<i>pesquisAÇÃO</i>”</b>	<b>14</b>
1.1 Nas trilhas da pesquisa: o desejo e a trajetória da pesquisadora	14
1.2 Abrindo clareiras em busca de compreensão do tema	20
1.3 Os passos em direção ao caminho construído	26
1.4 O encontro com as fontes	32
<b>Capítulo II</b>	<b>36</b>
<b>A HISTÓRIA DOS SURDOS: Nas entrelinhas das narrativas ouvintistas</b>	<b>36</b>
2.1 “Navegar é preciso”: revisitando as fontes primeiras	39
2.2 No limiar da história, possibilidades educativas aos surdos: a bifurcação dos métodos	46
2.3 Congressos: portais de emancipação e silenciamentos	56
2.4 A reação: movimentos surdos construindo novos caminhos	66
2.5 Mudanças atuais: avanços ou recuos na história?	69



<b>Capítulo III</b>	<b>72</b>
<b>HISTÓRIAS DE SURDOS: Auto-narrativas surdas e a voz dos/as surdos/as na construção de novas formas educacionais e sociais</b>	<b>72</b>
<b>3.1 A história de Marta</b>	<b>74</b>
<b>3.2 A história de Carlos</b>	<b>80</b>
<b>3.3 A história de Antônio</b>	<b>85</b>
<b>3.4 A história de Myrna</b>	<b>92</b>
<b>3.5 A história de Eduardo</b>	<b>99</b>
<b>3.6 A história de Eugênio</b>	<b>106</b>
<b>3.7 A história de Gladis</b>	<b>109</b>
<b>Capítulo IV</b>	<b>115</b>
<b>A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DA INCLUSÃO: contramão do multiculturalismo</b>	<b>115</b>
<b>AFINAL, QUE HISTÓRIA SE FARÁ?</b>	<b>123</b>
<b>BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS</b>	<b>127</b>
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUÇÃO

Este trabalho investigativo é uma construção que partiu das inquietações da minha prática docente, junto a uma classe de surdos, inserida numa escola da rede pública estadual. Essas inquietações emergiram a partir de questões que iam muito além do fazer pedagógico, da prática em sala de aula, pois envolviam uma rede de preocupações inerentes a um dado momento histórico, em que as proposições da **Lei 9394/96** (LDB), sugeridas pelo MEC, assinalavam um caminho em direção à política de inclusão escolar. Proposta esta que tinha a pretensão de ver inseridos, nos mesmos espaços escolares, todos os sujeitos independente de suas particularidades, fossem elas deficiências, diferenças lingüísticas, culturais ou outras.

Frente a isso, minhas preocupações, reflexões e angústias estavam voltadas às formas de construção da referida proposta, uma vez que, foram desconsideradas as opiniões daqueles aos quais a lei se destina. Além disso, a implementação sugerida consta de uma diversa oferta de recursos e instrumentos que sabemos, não faz parte do nosso meio escolar e, sendo assim, mudanças muito significativas e até radicais haveriam de acontecer no sistema de educação como um todo, ou estaríamos adentrando em mais uma das incontáveis promessas de uma educação com qualidade que correspondesse esse às necessidades específicas do alunado.

O fato é que, tanto a proposta de inclusão do MEC, quanto a sua implementação nas instituições escolares, não consideraram e pouco têm considerado as posições, opiniões e desejos daqueles que estão à mercê dessas decisões políticas. Normalmente, as propostas do MEC e as instituições escolares, passam a nomear os lugares desses sujeitos, desconsiderando seus direitos de escolha, de participação e de construção de seus próprios projetos de vida.

Assim, tendo em mente o amplo tema da surdez e da educação, e mais a rede de preocupações inerentes a eles, procurei delimitar o problema de pesquisa, centrando o olhar em direção à questão do surdo e da educação inclusiva, suas implicações, perspectivas e conseqüências, a partir do posicionamento dos próprios surdos.

Entendo ser indiscutível a participação dos maiores interessados no processo: os próprios surdos. Eles, que pela força do argumento vivo, devem ter garantido seu espaço nas discussões acerca do passado, do presente e do futuro que lhes diz respeito. Ou seja, a participação dos próprios surdos, das suas associações ou comunidades, se constitui em fator fundamental e indispensável em quaisquer que sejam as discussões e decisões em que estejam implicados.

Em todo processo de discussão, muito pouco se diz sobre a história dos surdos, suas experiências, suas leituras de mundo, seus interesses e perspectivas. Durante muito tempo os surdos foram silenciados e hoje, quando se decide sobre seu destino educacional, mais uma vez impera a posição dos ouvintes, especialistas e “autoridades”.

Por isso, essa pesquisa busca no depoimento dos próprios surdos sobre a temática, publicar suas posições. E, diante disso, tentar provocar aquilo que Skliar chama de “mudança epistemológica”, ou seja, *inverter a ordem de quem fala, deixar que os outros falem sobre si mesmos, deslocar-se do lugar do barulho e silenciar nossas informações para que os outros possam pensar quais são as suas palavras, as suas narrativas, as suas lembranças, os seus modos de julgar-se e interrogar-se* (SKLIAR, 1999)<sup>1</sup>.

As narrativas dos surdos, que aparecem no contexto dessa pesquisa, se constituem em pensamentos revelados, desejos explicitados, silêncios quebrados e direitos reivindicados. São discursos que trazem outras representações sobre o mundo e que se contrapõem aos discursos oficiais.

O que se pretende é que esta seja uma forma e um espaço onde se faça conhecer o posicionamento dos(as) surdo(as), sobre o ser e estar integrado na escola junto com o ouvinte. Ao mesmo tempo, esse trabalho se põe como um provocativo de discussões sobre as questões que envolvem o sujeito surdo, nas diferentes áreas socialmente reconhecidas, em especial a educação. Num entrelaçamento de narrativas, tento trazer histórias em diferentes contextos: a minha própria história de professora/pesquisadora na área da surdez, a história “oficial” sobre a surdez e os surdos narrada pelos que ouvem e as histórias de vida surdas narradas pelos próprios surdos através das entrevistas realizadas.

---

<sup>1</sup>Extraído do prefácio do livro *Segredos e silêncios na educação de surdos*. (Botelho, 1998: p. 12)

Desta forma, no **primeiro capítulo**, apresento a minha trajetória profissional enquanto professora de surdos e as inquietações que me levaram a buscar novos olhares para a educação desses sujeitos. E, nesse caminho, procuro fazer uma breve contextualização e também justificar o interesse em desenvolver esse trabalho na linha de discussão que se propõe, bem como apresentar os sujeitos entrevistados, que explicitaram seus posicionamentos acerca do tema e narraram suas histórias de vida a partir das suas próprias experiências, de seus próprios olhares.

No **segundo capítulo**, narra-se a história da surdez e dos surdos, reconhecida e oficializada pelos que ouvem, trazendo elementos que possam suscitar reflexões sobre nossas representações, estereótipos e preconceitos sobre a surdez e os surdos, que são construções históricas, calcadas e difundidas em nossa cultura; provocando questionamentos sobre os discursos e as práticas hegemônicas que afetam a população surda, especialmente nos meios educacionais. Nesse revisitar a história, procuro situar o lugar do sujeito surdo em nossa sociedade hoje, a partir da trajetória que se fez, seja ela narrada pelos sujeitos que dela participaram ou não. Importa que esses elementos nos permitam ver a história com outras “lentes”, construindo outras imagens sobre a surdez e o sujeito surdo.

O **terceiro capítulo** constitui-se da explicitação e da análise das narrativas dos surdos entrevistados, suas experiências educacionais e seus posicionamentos frente à proposta de educação inclusiva.

Finalmente, o **quarto capítulo** traz elementos para uma reflexão sobre a construção dos discursos que enfatizam a inclusão dos sujeitos em todos os espaços sociais e, que nesta busca de “igualdade homogeneizante” acabam por desconsiderar as diferenças culturais, lingüísticas e as demais especificidades dos sujeitos. Em contrapartida os discursos e propostas multiculturais nos permitem vislumbrar um caminho de respeito às diferenças, com manifestação dos grupos minoritários e com o reconhecimento das diferentes formas de expressão e de vida.

Os discursos que nos permitem pensar e ver o surdo e a surdez com outro olhar, descolado da visão clínica, embora sejam muito recentes e mereçam um maior aprofundamento, reconhecimento e investimento político, estão dando um novo rumo à vida social, educacional e cultural dos sujeitos surdos, assim como, estão criando elementos que

nos permitem pensar a construção de uma sociedade capaz de conviver com as diferenças numa relação de respeito e iguais oportunidades.

Guiada nas/pelas contribuições teóricas de autores que, “mais do que trabalham, “militam” na seara da educação” (Costa, 1996: p.8) e tendo me inspirado no olhar dos próprios surdos que ao participarem desse trabalho, tornaram explícitas as suas formas de ver, de agir e de sentir a inclusão educacional em suas vidas, busco apresentar nestas construções elementos que pretendem provocar discussões, questionamentos e despertar a vontade de mudar naqueles que ao contatarem com esses escritos se permitam ousar um olhar para os surdos com “novas lentes” e entender que nesse trabalho...

“Minha voz não é neutra. ... Minha discussão não é sobre a experiência de ser surdo. Preocupo-me mais com o posicionamento discursivo desses indivíduos rotulados de “surdos” por si mesmos ou por alguma autoridade. Preocupo-me com as prescrições institucionais coletivas disponíveis a este agrupamento categórico, as quais dispõem vidas e delimitam opções, mais particularmente aquelas que se relacionam ao acesso do conteúdo da educação (em oposição ao veículo da educação, a terapia da fala), e também o trabalho.” (WRIGLEY, 1997: p. xiv).

## CAPÍTULO I

### A HISTÓRIA DE UMA PESQUISAÇÃO

#### 1.1. Nas trilhas da pesquisa: o desejo e a trajetória da pesquisadora

Durante minha trajetória profissional, fui descortinando um horizonte diverso, repleto de imagens, representações, vivências e expectativas as quais me lançaram ao mundo da pesquisa. Incontáveis situações geraram conflitos, medos, inquietações, dúvidas e o reconhecimento de que era necessário avançar, pois o conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento educacionais, sociais, afetivos... dos surdos, não se esgotavam naquela realidade que eu vivia, portanto, surgiu a necessária busca de conhecimentos mais amplos e entendimentos mais aprofundados sobre a surdez.

A trajetória profissional, a que me refiro neste trabalho, diz da experiência vivida no período em que atuei como professora de *classe especial para surdos*, inserida na *Escola Estadual de 1º grau Rocha Pombo* na cidade de Crissiumal<sup>2</sup> RS, a qual se tornou ponto de partida para a realização desta pesquisa.

Embora tenha atuado, nesta mesma escola, como professora em classe especial para Deficientes Mentais, como alfabetizadora no ensino regular, como professora em algumas séries no ensino fundamental e também como coordenadora pedagógica, a experiência com

---

<sup>2</sup> Crissiumal, minha cidade natal e início da minha vida profissional. Está situada a noroeste do Estado do RS

alunos surdos foi ímpar, a mais instigante e que me levou a buscar um maior aprofundamento teórico e prático.

O interesse e a vontade em atuar nessa área antecederam o contato direto e constante com os surdos da escola, pois já acompanhava "de longe" os seus movimentos, sua linguagem, seus olhares, seu silêncio, as chegadas e as saídas, seu trânsito afinal.

Era fascinante e angustiante ao mesmo tempo, pois via neles o desejo manifesto de interagir, de se comunicar, de compreender o que acontecia em sua volta. Ao passo em que eu sentia vontade e necessidade de me aproximar, via a possibilidade de “entrar no mundo deles” e trabalhar no sentido de diminuir a distância entre nós ouvintes e os surdos da nossa escola. Parecia mesmo existir “*um muro invisível de concreto transparente*”, a que se refere Emmanuelle Laborit em “O vôo da Gaivota” (1994, p.9).

Apoiada muito mais em informações do que em formação adquirida, especialmente em "cursos adicionais para professores de pessoas portadoras de deficiências", pouco a pouco, vi que diminuía essa distância, pelo menos entre nós (os surdos da escola e eu). Ainda que as bases teóricas que comandavam as diretrizes da educação naquele momento (início dos anos 90), mantivessem a política da normalização, eu percebia o surdo como um sujeito diferente, mas de forma alguma identificado com as características “vitimizadas” atribuídas às pessoas com deficiências, entre as quais também eram identificados, sob a denominação de deficientes auditivos.

A dificuldade em estabelecer uma comunicação entre mim e os surdos da escola era enorme, apesar do empenho e vontade em me aproximar. Mais tarde percebi que isso se devia ao fato de que toda trajetória educacional e cultural dos surdos estivera baseada solidamente na filosofia oralista. Em decorrência, o surdo era entendido como um doente, vítima de um defeito orgânico que o impossibilitava de fazer uso do que se tem como marca do humano: a fala. Logo, estava privado da comunicação. Concepção esta que revela a imposição dos ouvintes quanto aos meios usuais de comunicação, limitando-os às formas sonoras, mais precisamente, o uso da fala.

Visto assim, qualquer forma de comunicação visual que utilizasse gestos ou sinais, eram considerados inferiores e que, no máximo, poderiam auxiliar ou assessorar o uso da

fala. Essa tendência permanece viva nos nossos dias, por isso parece ser coerente a idéia de “normalizar” o surdo para melhor enquadrá-lo aos padrões de vida dos ouvintes.

Com isso, a surdez não passava de uma condição física (adoentada) em que se encontrava aquele sujeito e portanto, o mais sensato era tratá-lo clinicamente e envolvê-lo num programa terapêutico que pudesse “reabilitá-lo” de forma que o seu convívio com os “normais” fosse, no mínimo, possível.

Vale trazer aqui, a idéia central do oralismo apresentada por Perelló e Tortosa, em 1972, e que se manteve por muito tempo, principalmente no entendimento da família que recebia as primeiras informações e orientações de profissionais da área clínica:

“ O deficiente auditivo sofre de uma patologia crônica, traduzida por lesão no canal auditivo e/ou em área cortical que, obstaculariza a “aquisição normal” da linguagem. Demanda intervenção clínica de especialistas, tidos como responsáveis quase únicos por “restituir a fala” a “esse tipo de enfermo”. (SOUZA, 1998 p. 4)

Nesse sentido, os pais encontram nos profissionais clínicos a indicação de um longo caminho em busca da superação do “problema”, ou seja, recuperar a “natureza imperfeita”. Sob essas bases estavam alicerçadas as expectativas dos pais que concentravam seus esforços na cura da surdez e isso validava a prática do treinamento auditivo e dos exercícios de fala.

Diante disso, ao assumir a turma, percebi que estávamos a caminho de um grande desafio, de um longo trabalho de reestruturação. Primeiro reestruturação pessoal. Eu, enquanto professora de surdos, e mais as amarras de uma teoria e um suposto saber, sendo transformados em prática urgente e necessária. Também dos alunos enquanto grupo, de forma que, sem negar o construído até então, despertassem para uma nova prática e redescobrissem o caminho do ser e do acontecer enquanto sujeitos do processo. Ainda, das famílias enquanto grupo de referência das crianças, que além de aceitar o desafio do novo, deveriam repensar seus conceitos, pré-conceitos e expectativas, trabalhando em função de possibilidades em detrimento das limitações. Enfim... recomeçar.



Diante disso, a “*prioridade zero*” se fazia da necessidade de conhecer o grupo e suas individualidades, a começar pelo que denominamos de grupo menor, constituído por alunos e professora, passando para o grupo maior, pais-alunos-professora e, posteriormente, o alargamento para a comunidade escolar e social.

Precisávamos conhecer nossos interesses e perspectivas comuns e divergentes, discutir, criar uma proposta de trabalho condizente com nossas necessidades. Estávamos, definitivamente, assumindo compromissos e responsabilidades com o grupo. Por isso, era necessário o respeito ao ritmo, a individualidade e ao tempo do processo.

A partir daí, iniciamos, então, um trabalho participativo voltado basicamente à surdez e ao sujeito surdo: conhecer esse seu universo. Abrimos horizontes nunca vislumbrados pela maioria, entramos na “dança das palavras” através da língua de sinais que buscamos construir a partir do “conhecimento” (limitado) que eu tinha e também com apoio em bibliografias específicas e de professores que atuavam nesta mesma área, em outros lugares.

Aos poucos, fomos recriando nosso ambiente e nosso espaço dentro da escola. Fomos intensificando, os encontros, com pais e alunos (aulas participativas) nos quais os esforços concentravam-se nas formas de comunicação, procurando gradativamente substituir a linguagem gestual construída por eles, pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Conhecer-se como surdo foi uma magia que encantava a quem via e vivia aquele momento. Ver-se como diferente, porém, com condições de participar das atividades da escola e da família, foi uma conquista gradual (quase impercebível aos olhares desatentos) dos alunos e que envolvia cada vez mais a família, embora continuassem ainda apegados a alguns preconceitos e mantivessem presente a idéia de ver o filho falar. Mesmo assim, percebia-se o orgulho de estarem aprendendo uma nova língua e vendo cada vez mais próxima a possibilidade de se comunicar mais efetivamente com seu filho.

Aos poucos se desfazia aquela preocupação colérica e angustiante pela alfabetização, entendida até então, como o aprender a ler e escrever o próprio nome, (na língua dos ouvintes) sem nem mesmo entenderem quem eram e o porquê das diferenças que visualizavam. A prática vivenciada até então, tinha uma conotação mecânica e não do fazer

no sentido de conquista, de conhecer e ver o mundo, a vida, de ser sujeito participativo de um processo. Estávamos realmente nos alfabetizando!

É bem verdade que esse percurso não foi um simples e harmonioso caminhar. Vivemos inúmeros conflitos, incertezas, resistências e complicações, especialmente, por se tratar de um desfazer-se do sistemático, do habitual e do convencionalismo escolar. Isso se revelava na prática desvinculada da sequencialização dos conteúdos mínimos estabelecidos, assim como, diferenciávamos a nossa prática pedagógica quebrando com o silenciamento do aluno, tornando-o cada vez mais, ativo e participante do processo.

A intenção era romper com os métodos mecânicos e abstratos, distanciados da realidade do aluno e principalmente, recriar e provocar a manifestação do corpo, do movimento e da expressão, bases para o desenvolvimento de uma língua visual-gestual a qual pretendíamos alcançar. Assim, dia após dia, a ação, participação e mobilidade substituíam o silenciamento, a imobilidade e a rigidez da disciplina e, com isso, o prazer e o gosto pelo trabalho e pela escola se intensificavam nos âmbitos da família, escola e da sociedade.

Esses, dentre outros tantos fatores, nos colocavam sempre à prova. No entanto, nossas expectativas e vontade de “crescer”, superavam as críticas e questionamentos, os quais por alguns momentos, nos desestabilizavam, mas que também serviram para nos fortalecer e para reavaliar, replanejar e recriar nosso caminho.

Além disso, nossa atenção estava centrada em outras particularidades do grupo como o conhecimento de si mesmo, a construção da linguagem, as relações do grupo, o resgate da auto-estima “demolida”, tanto a da família como a da criança, a luta para renunciar a subestimação e o sentimento de impotência, assim como de vencer a solidão aparente do mundo do surdo.

Encorajá-los a ocupar seu espaço na vida escolar e social, sem apoiar-se em discursos apelativos de “conscientização” (muito utilizados e sustentados pela visão assistencialista e custodial), foi outra barreira difícil de vencer, mas que lentamente avançamos, aproveitando espaços principalmente nas atividades culturais onde expressavam sua forma de comunicação. Certamente, no início ficavam constrangidos, porém, ao

perceberem o interesse dos alunos ouvintes em aprender e usar a língua de sinais, foram se sentindo mais seguros e à vontade com sua própria língua.

Essa trajetória se fez, sobretudo, do esforço conjugado de pessoas que participaram de um processo gradativo que, no decorrer de três anos, teve avanços significativos, como a visível aproximação afetiva entre as crianças e suas famílias, a ajuda mútua, o despertar do gosto pela escola e pelo querer vencer, a superação da introspecção e do “mundo do umbigo”, mas, acima de tudo, a coragem e o orgulho de expor aos outros a sua forma de comunicação, tornando-se os próprios incentivadores e divulgadores da LIBRAS, ao mesmo tempo em que caminhavam em direção à construção da escrita na língua portuguesa.

Um processo difícil, sem dúvida, mas que sem a exigência do imediato, foi se constituindo numa prática carregada de significado. Por exemplo, a prática da escrita estava centrada no entendimento de que, o ato de escrever deveria responder as suas expectativas e seus interesses e não como uma exigência para se igualar aos ouvintes.

Foram três anos de intenso trabalho, porém apenas se constituiu num processo inicial, pois muito tínhamos em frente, tanto em termos de aprendizagem escolar como no que se refere à estruturação do sujeito e o entendimento de si mesmo.

Falávamos da vida, das “coisas” da vida, de conceitos e conhecimentos básicos de estruturação pessoal, simultaneamente à prática da escrita na forma de registros das experiências vividas.

Cada um vivia o seu momento, no seu ritmo, pois tratava-se de um grupo bastante heterogêneo que se encontrava em diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem considerando as diferentes faixas etária (10 alunos surdos entre 4 e 30 anos).

Entre “altos e baixos”, nosso trabalho foi se desenvolvendo e avançando em todos os sentidos. Mas preocupava-me a seqüência, o futuro educacional destes surdos. Estaria definida a permanência deles na classe especial? Até quando? Deveriam seguir o currículo escolar? Que conteúdos deveria aprofundar mais? Eu os estaria preparando para outro nível de ensino? Onde e qual seria esse nível?

Conhecendo a realidade de cada um, sabendo portanto, que não teriam condições financeiras de freqüentar a escola especial para surdos, nem mesmo a mais próxima (90 km),

o que eu deveria fazer como professora? Prosseguir o ensino até onde parecesse possível e depois encaminhá-los ao mercado de trabalho? Para que tipo de trabalho estariam habilitados? E quanto ao direito à educação, o acesso, sucesso e permanência na escola? Deveria inseri-los numa classe comum? E quanto à comunicação, como seria o entendimento e a aprendizagem se a língua oral é a que prevalece e os professores desconhecem a LIBRAS?

Questões como essas foram me angustiando, em especial as duas últimas, por estarem relacionadas às idéias de inclusão escolar que ventilavam naquele momento e preocupavam-me as possíveis implicações de uma proposta dessa natureza.

Sem dúvida, era momento de avançar teoricamente e buscar novas vias de acesso às discussões e estudos nesta área. Foi o que me impulsionou a retomar a “vida acadêmica”, o que culminou com o ingresso ao mestrado, vindo nesse caminho, não uma solução, mas a possibilidade de assinalar caminhos alternativos para aqueles surdos que fizeram parte de uma experiência indizível, a qual “não perco de vista”.

## 1.2 Abrindo clareiras na busca de compreensão do tema

Ao olharmos crítica e atentamente os caminhos percorridos nos terrenos da surdez, perceberemos que a história narrada pelos “Que Ouvem”<sup>3</sup> diz de uma trajetória repleta de

---

<sup>3</sup> Expressão usada por Wrigley Owen (1996) em “*The politics of deafness*”

instabilidades, em que os passos em direção a um processo educacional voltado às pessoas surdas oscilavam entre a prática da língua oral e da língua de sinais.

A princípio, as iniciativas e oferta de instrução (como chamavam) estavam restritas aos surdos filhos de famílias abastadas e se realizavam de forma individual, sem que fossem revelados os métodos utilizados para alcançar os “desempenhos” apresentados.

A ação educativa realmente intencional, quer dizer, aquela que visava ensinar aos surdos conhecimentos escolares e de acesso a “todos” não só aos que pertencessem às famílias abastadas, iniciou por volta de 1760, quando o *abade de L’Epée* cria a primeira escola pública para surdos. Assim, ficou caracterizada como uma educação voltada à ação coletiva e não mais aquela individualizada, que impedia os surdos de manter trocas significativas à construção da sua identidade e cultura.

Com isso, ficou conferido à L’Epée o *status* de criador da primeira escola pública para surdos e “descobridor do mundo dos surdos”, por ter desenvolvido com eles uma comunicação com base nos gestos utilizados pelos próprios surdos, sendo gradativamente ampliados, recriados e utilizados com maior fluência, aprimorando o nível comunicacional entre as pessoas surdas.

Seguindo o caminho, nas últimas décadas do século XVII, algemam-se os gestos para ecoar a fala descompassada, despida de significado e valor, que impedia as pessoas surdas de utilizarem sua própria língua. Instala-se o oralismo fazendo com que as pessoas surdas sejam invadidas, inescrupulosamente, pela modalidade oral da língua dos ouvintes, mesmo que essa não lhes fizesse comunicar.

Um longo caminho foi percorrido e nele se travaram verdadeiras batalhas em defesa de uma vida digna, livre e justa aos/pelos surdos, que apesar de “silenciados”, permaneceram articulados de diferentes formas, criando espaços (como banheiros, corredores, clubes e outros) onde pudessem, mesmo que clandestinamente, manter sua comunicação original.

Como um copo d’água que vai enchendo gota a gota, o movimento de resistência dos surdos vai se fortalecendo e extrapolando os limites impostos pelo mundo ouvinte dominante.

Historicamente, as discussões em torno da surdez e do surdo polemizaram diferentes setores. No entanto, essas polêmicas se realizaram quase que exclusivamente em meio aos ouvintes que, por sua pretensa superioridade, tomaram por direito decidir sobre o destino dos surdos, quer seja em seus aspectos sociais, culturais ou educacionais, especialmente centrando as discussões em torno de qual seria a melhor forma de adequar o surdo ao meio educacional majoritário.

Assim, fatalmente as discussões recaíam sobre a eleição da língua mais apropriada para o ensino do surdo, como se a definição do modelo educacional estivesse subordinada à vontade dos ouvintes “perfeitos” e destinada aos pretensos ouvintes “imperfeitos”.

Todavia, o "destino" educacional do surdo tem se configurado, no decorrer da história, como fator predominante por nele estarem imbricados os fatores de cunho social e cultural, comandados basicamente pelos ouvintes.

Defender a cultura surda, diferenciada como outras tantas, é uma das maiores lutas dos surdos e de profissionais por/com eles comprometidos. Lutas que, apesar de estarem conquistando avanços significativos, como o reconhecimento da língua de sinais, o direito a intérpretes e as informações em geral, o ingresso no mercado de trabalho, o acesso aos meios educacionais de nível superior..., continuam enfrentando a barreira do preconceito. Isto se dá especialmente no âmbito escolar, o qual, ao mesmo tempo em que difunde um discurso inclusivo, mostra-se extremamente despreparado, contraditório e com inúmeras dificuldades na concretização das propostas que se lhe dispõe.

A intencionalidade deste trabalho, tem a ver com as questões da surdez e as novas proposições do sistema educacional brasileiro, principalmente com os dispositivos legais apresentados pela nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei nº 9394/96) - mais especificamente, ao que consta no capítulo V, tratando da denominação e demais complementos da Educação Especial.

Desta forma, numa posição reflexiva e provocativa de debates, pretende-se elaborar um trabalho que, sem cair na mesmice da queixa, nem num "modismo elegante" de falar sobre um assunto que está em voga, discuta seriamente as políticas de inclusão educacional do surdo sob a ótica do próprio surdo. Ou seja, pretende trazer à tona a visão do surdo sobre o que se propõe em termos de políticas de inclusão educacional, pois acredito que

nem mesmo as teorias mais profundas possam expressar ou substituir o pensamento e posicionamento dos próprios surdos.

Sabemos que a partir de meados do nosso século a educação especial várias vezes se propôs a assumir um projeto de integração. Contudo, na prática, insistentemente permaneceu ignorando o ponto de vista dos próprios alunos. Portanto, a integração nunca se efetivou de fato, assim como nunca se teve clareza da representação dessa proposta àqueles a quem ela se destina.

Por conta disso, as formas de atendimento educacional destinado ao surdo e a outras pessoas com diferentes deficiências, revelaram-se segregadoras e excludentes, distanciadas das necessidades e desejos dos próprios “interessados” no processo.

Após considerar alguns aspectos referentes à educação de surdos concentro a atenção naqueles voltados à educação inclusiva, as implicações deste processo, e, sobretudo, como e o que pensam os próprios surdos a esse respeito, como se posicionam representantes de comunidades surdas que têm histórias particulares de educação específica ou integrada, o que representa uma escola inclusiva para esse grupo, que atitudes integrativas vivenciam ou vivenciaram e como aparecem nos discursos, nas histórias de vida dos surdos, o tema da inclusão.

O interesse em realizar um estudo que verse sobre a temática da inclusão educacional do surdo, se deve ao fato de que esse tema ainda demanda muita escuta e investigação, especialmente em se tratando de uma realidade como a nossa (interior do Estado)<sup>4</sup>, em que as discussões em torno da educação de surdos encontram-se ainda num nível inicial e muito restrito.

Pretendo que essa pesquisa contribua para uma maior articulação entre os próprios surdos e profissionais comprometidos com/por eles, de forma que possa suscitar a busca da superação dos “impossibilitismos” que fazem dos surdos interioranos cidadãos pela metade. Ou seja, pelo distanciamento de uma discussão mais politizada, os surdos e ouvintes ligados a eles, tendem a agir de acordo com os discursos que historicamente vêm inundando suas

---

<sup>4</sup> A realidade em questão refere-se, mais especificamente, às cidades de Crissiumal, onde se originou a primeira idéia da pesquisa e Ijuí onde foi realizado o curso de Mestrado (UNIJUÍ), ambas situadas ao Noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

mentes, segundo os quais, as possibilidades de ascensão educacionais aos surdos estão limitadas aos padrões de educação dos ouvintes. Portanto, a “assimilação do impossível” acaba por reduzir suas expectativas educacionais às primeiras séries do ensino fundamental, quando, fatalmente, a falta de respostas positivas ao que se propõe, conduz ao insucesso e à evasão escolar.

Ainda, segundo o discurso dominante, a escolarização é garantia de um futuro profissional de sucesso. Desta forma, mais uma impossibilidade se impõe: não sendo o surdo um sujeito escolarizado, assim como outras tantas pessoas pertencentes a grupos minoritários, desfavorecidos e marginalizados, as oportunidades profissionais serão restritas ou negadas, restando portanto, o exercício de uma profissão reconhecida como inferior ou nem reconhecida enquanto profissão.

Além disso, reconhecendo os limites das políticas de educação quando se propõe implementar uma proposta de educação inclusiva, penso existir, ainda, a necessidade de contar com mais elementos lingüísticos e culturais que permitam um maior entendimento e análise frente as possibilidades do surdo ser e estar inserido na sociedade enquanto sujeito que conhece e é conhecido. Mesmo que, de uma forma bastante lentificada, estamos avançando nas concepções em relação ao surdo, todavia, muito nos falta para entendê-lo enquanto sujeito de um grupo minoritário, de cultura própria e que utiliza uma forma genuína de comunicação (revista da FENEIS, 1999).

Ainda há que se considerar que em nossa literatura, contamos hoje com um número bastante importante de estudos que discutem e comprovam que a experiência de uma educação integrada ao surdo, na grande maioria dos casos, não tem se mostrado significativa e nem promovido o sucesso escolar deste. No entanto, se intensificam os esforços políticos nessa direção e se constróem propostas cada vez mais defensoras da inclusão, desconsiderando pesquisas, experiências e o pior, a opinião dos próprios Surdos.

Por isso, busco uma forma de pesquisa, ainda pouco utilizada, que abre a possibilidade de envolver não apenas os especialistas, mas os que são diretamente envolvidos em sua vida escolar e conseqüentemente, social e profissional.

Ocorre que as reformulações provocadas na educação atual, trouxeram à tona diversas questões que implicam diretamente no ensino daqueles considerados *diferentes*,



visto que, a partir da propagação de um discurso centrado na pluralidade cultural, houve um entendimento (provocado) de que a escola está aberta para **todos** e que as ações deverão estar voltadas à promoção do convívio social com o *diferente* de forma que, se constituam, através da educação, sujeitos mais tolerantes e atentos às diversidades. Abrem-se as portas da escola para todos e não se altera o interior dela para “acomodar” satisfatoriamente aqueles que pela porta aberta adentraram.

Sabemos que esses discursos fazem parte de acordos (contratos) realizados entre governantes e organizações que sustentam planos econômicos e sociais dos países em desenvolvimento e, por isso, estabelecem as orientações/condições básicas que definem as prioridades e estratégias para a educação. Segundo Franco<sup>5</sup> (1998), podemos fazer referência à orientação encaminhada pelo Banco Mundial e pela UNESCO em 1995 quando estabelecem a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Educação para a pluralidade cultural, que seguem as concepções curriculares destes órgãos e vêm sendo contemplados nas atuais políticas educacionais em diversos países da América Latina.

Frente a isso, mais uma vez fica claro o quanto se tomam medidas irresponsáveis à custa de interesses de uma parcela muito restrita da população. Em nome disso, simplesmente negociam-se “pacotes” em troca de investimentos econômicos, negando a própria identidade cultural da população que constitui o país. Essa prática se torna cada vez mais fluente e desmedida no Brasil.

Por sentir a necessidade de ver acontecer, em nosso país, uma política que contemple as nossas reais necessidades, que condiz com nossas características culturais, que esteja pautada no desejo dos cidadãos e sustentada no argumento vivo daqueles que experienciam as diferentes facetas de um sistema promotor de desigualdades e que insiste em permanecer “escondido” em discursos defensores da igualdade social, é que busco, através desta pesquisa, contribuir com as discussões que possam acenar para alteração desse percurso, ainda que, aqui seja contemplado somente uma parcela da população excluída e silenciada.

---

<sup>5</sup> “Proposta de reformulação curricular do ensino de Surdos numa perspectiva multicultural e bilíngüe”. Texto apresentado na ocasião do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial realizado em Foz do Iguaçu nos dias 04 a 07 de novembro de 1998 por Monique Franco/ INES - RJ.

A partir destas considerações, busco explicitar, através do posicionamento dos surdos, que a questão da inclusão ou de qualquer atitude em prol do respeito à pluralidade cultural e/ou diversidade, implica em muito mais do que em determinações legais.

É nesse cenário, por ora contraditório, conflituoso, onde se dividem as opiniões públicas, profissionais e da academia em torno da educação inclusiva, que se insere a presente pesquisa, pretendendo suscitar debates e explicitar o pensamento, o sentimento e o posicionamento dos surdos sobre a questão, ao mesmo tempo em que explicita o meu entendimento, até onde me seja possível nesse momento, apoiando-me em pensadores/pesquisadores com os quais vejo identificadas minhas reflexões, hoje, a respeito do tema a que me proponho desenvolver.

### **1.3. Os passos em direção ao caminho construído**

O desafio de transformar uma preocupação em pesquisa é, sem dúvida, um processo difícil. Contudo, as discussões nas aulas do mestrado, as diferentes leituras realizadas, os contatos com vários profissionais da área em diferentes lugares como seminários, reuniões, escolas, comunidades surdas e outras universidades, foram fatores determinantes para dar rumo ao que pretendia pesquisar e até ao que eu não pretendia inicialmente.

Este processo se fez de um constante construir, desconstruir e reconstruir. Foi um caminhar angustiante, provocador de uma terrível sensação de impotência e desconhecimento frente a um universo teórico. Foi extremamente difícil limpar o campo e ter nitidez do alvo a ser investigado, mas ao mesmo tempo, o nível de expectativa ia aumentando passo a passo e na medida em que vislumbrava novas leituras e novas vivências, aumentavam as certezas de que o caminho era esse.

Era preciso persistência e um olhar atento para que as buscas encontrassem o pretendido. Assim, frente ao horizonte de mil facetas que se abria, encontrei num dito

popular usado por Marques,(1997, p.14) uma razão para conter um pouco a minha ansiedade e permitir que, às vezes, o inesperado fizesse parte do processo.

“A quem a porcos vai até as moitas lhe roncam... Nas moitas em que se pode esconder o porco, podem também estar muitas outras surpresas até bem mais interessantes e que passem a reorientar nossas buscas.”

Percebi assim, que se o tema estava definido, era necessário que se fizessem diferentes leituras do contexto em que se inseria e que poderia ir muito além da realidade restrita a que parecia ter acesso, para encontrar respostas ao que realmente procurava.

Pretendia, fundamentalmente, saber a opinião dos surdos frente às proposições para a implementação de uma proposta de educação inclusiva. Para tanto, julguei necessário que esses sujeitos fossem bem atuantes e articulados em suas associações e/ou comunidades, tivessem um bom entendimento político acerca das questões relacionadas a sua vida social, cultural, profissional e educacional.

Além disso, queria ter como grupo de pesquisa, surdos que se dispusessem a narrar suas histórias de vida centralizando nas experiências escolares, fossem elas específicas ou integradas e trouxessem histórias que refletissem as possibilidades de ascensão educacional, mesmo que no transcurso tenham enfrentado as mais diversas barreiras, as quais não lhes impossibilitaram de atingir níveis mais elevados de educação, incluindo curso superior, mestrado...

A intenção era ilustrar histórias de vidas surdas que, em suas representações e imagens construídas, pudessem contrapor-se aos discursos que nomeiam os surdos como sujeitos incapazes de alcançar sucessos educacionais, profissionais, sociais...devido a sua condição de “deficiente”.

Desta forma, a intencionalidade desta pesquisa busca o “desenvolvimento de narrativas “pós-coloniais” que são capazes de desfixar, perturbar e subverter narrativas totalizantes de dominação, bem como engendrar uma infinidade de novos contextos para desestabilizar o significado.” (MCLAREN. 1997, p.165)

Assim, procurei conhecer a história do grupo de surdos mais próximo na comunidade de Ijuí. Um grupo que começou a se encontrar há seis anos, a partir de um trabalho solitário de um profissional, ouvinte, cujo interesse estava centrado na aproximação dos surdos, com a perspectiva de formar uma comunidade surda, atuante e que socializasse seus interesses e buscas.

Inicialmente, encontravam-se indivíduos surdos, dispersos, isolados de seus iguais, convivendo apenas com ouvintes, fazendo parte de lutas familiares em busca da cura de sua surdez, da oralização ou então simplesmente indivíduos desacreditados e por isso, mantidos em casa ajudando nas tarefas domésticas.

Lentamente, a aproximação entre os surdos foi acontecendo e conseqüentemente, a imagem do indivíduo, deficiente, incapaz, foi sendo tomada pela consciência do ser surdo, como pessoa, sujeito singular de plenas capacidades e possibilidades, que começa a conhecer, usar e desenvolver sua própria língua. Assim, foram-se construindo novas possibilidades de entender o surdo como sujeito pertencente a um grupo, reconhecendo-se como diferente mas com suas identidades próprias.

Suas histórias escolares são crivadas de frustrações, resistências e abandonos. As únicas possibilidades escolares a eles oferecidas, foram aquelas comandadas exclusivamente pelas bases ouvintistas<sup>6</sup>, cuja única linguagem praticada era oral, para a qual deveriam concentrar todos os esforços lingüísticos, cognitivos e culturais. Por conseqüência, a única possibilidade de acesso a escolarização lhes impunha a aceitação da língua majoritária, negando a sua própria. Além disso, teriam de conviver num entorno comunicacional exclusivamente oral, ter como objeto de estudo somente aquilo que correspondesse aos interesses daqueles que ouvem, negar sua própria cultura ou até mesmo desconhecê-la, considerando que a única cultura existente era exatamente aquela com a qual conviviam, já que o convívio com seus pares era praticamente inviabilizado.

---

<sup>6</sup> De acordo com Skliar (1998), o termo “Ouvintismo” e suas derivações “ouvintização”, “ouvintista”..., sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os Surdos. Supõe representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os Surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos.

Essa prática do isolamento dos sujeitos surdos, vem de longa data tendo passado “do asilo para a instituição, para a escola. A meta final era produzir um surdo aceitável à sociedade dominante” (WRIGLEY,1996: p.49). Infelizmente, hoje ainda o surdo é isolado principalmente quando é submetido a uma proposta educacional na qual seja distanciado de seus pares, passando a conviver apenas com os ouvintes, com seus costumes, suas práticas sociais, culturais e formas de aprendizagens escolares.

Bem, poderia dizer que isso não é uma característica específica do grupo de surdos de Ijuí uma vez que, a maioria deles passa por experiências similares, em diferentes tempos e lugares, porém o que está implicado neste caso é o contexto vivido. São as situações de desarticulação pelas quais passam os surdos interioranos, o afastamento das informações necessárias a sua inserção política, a falta de discussão e contato com outros surdos, o desencontro com sua própria cultura e a falta de opção em relação a sua vida escolar. Tudo isso são fatores obstacularizantes ao acesso desses surdos a uma vida de qualidade, tendo garantido seus direitos de cidadãos.

Na maioria dos casos, ao constatar a surdez, os pais buscam amparo clínico e posteriormente, quando os filhos chegam na idade escolar, são matriculados na escola regular, de ouvintes, onde permanecem até que, tomados pela revolta do *não ser*, a situação torna-se insustentável e eles são levados a “optar” pelo abandono da escola, ficando assim fadados ao analfabetismo ou semi-analfabetismo e a uma condição fragilizada frente às imposições do meio social.

Na comunidade em questão, embora constem algumas tentativas em torno da educação específicas aos surdos, ainda não se tem nenhuma instituição pública e/ou privada que dê conta de assegurar o direito à escolaridade do surdo respeitando sua língua e sua cultura. Conta-se com o trabalho realizado na APASI (Associação dos Pais e Amigos dos Surdos de Ijuí) cuja finalidade não está centrada na escolarização mas na formação da comunidade surda, promovendo o encontro/contato dos surdos entre si e o desenvolvimento das suas identidades, assim como, proporciona a definição desses sujeitos enquanto grupo.

Das experiências escolares de que conta esse grupo, a maioria não logrou sucesso e um número bastante importante deles, permanecem sem uma educação efetiva (escolarização), mas começam a se envolver numa discussão política, acerca das

possibilidades de luta em defesa de seus direitos, através dos contatos promovidos pela APASI.

Frente ao que havia proposto enquanto tema de pesquisa, tinha clareza de que interessava a fala do próprio surdo, e objetivava que essas falas pudessem tomar o efeito de “*porta aberta*”, ou seja, que esses sujeitos da pesquisa, através de suas auto-narrativas, conseguissem provocar, instigar a busca do possível, do atingível, passar a sensação de que vale a pena lutar, acreditar e levar adiante aquilo que é mais que um sonho, é um direito - o acesso à educação voltada às suas especificidades.

Para tanto, precisava definir o grupo sobre o qual iria investigar, uma vez que, diante do exposto, ainda não encontraria no grupo mais próximo aquilo que pretendia trazer como campo empírico deste trabalho. Quer dizer, interessava-me tornar explícito o posicionamento de surdos que tivessem uma vivência politizada e envolvida com os processos educacionais em que estavam implicados, mesmo que na maioria das vezes não lhes foram dadas oportunidades e garantida sua participação efetiva.

Após muitas horas de discussão com meus orientadores na tentativa de definir o perfil dos sujeitos que fariam parte deste trabalho, das incansáveis leituras e contatos com profissionais da área, surge a oportunidade do encontro com aqueles que representariam meu universo de pesquisa.

Esse momento foi propiciado pela realização do **V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngüe para Surdos**, realizado em Porto Alegre/RS entre os dias 20 e 24 de abril de 1999, organizado pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) através do PPGED/FACED (Programa de Pós-graduação em educação) e o NUPPES (Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos), em conjunto com a FENEIS (Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo).

Estiveram presentes nesse evento, mais de mil pessoas, surdas e ouvintes, dentre elas pesquisadores, professores e estudantes de diferentes lugares do Brasil e exterior que durante esses dias de intenso debate e estudos, mais do que proporcionar o encontro e troca de experiências, se constituiu em espaço de “divulgação rápida e eficaz dos avanços investigativos produzidos em relação à educação bilíngüe e multicultural do surdo” (Revista da FENEIS 1999, p.22).

Ainda, conforme publicado na referida revista, é oportuno ser dito, que esse congresso promoveu uma rede temática nos níveis políticos, científicos e comunitários o que trouxe bases mais sólidas para a implementação de um projeto de educação bilíngüe para surdos latino-americanos.

Em meio a esse universo de acontecimentos, procurei me inteirar dos movimentos e acontecimentos, com o olhar atento aos surdos que poderiam se constituir em grupo de pesquisa.

O acesso e disponibilidade do grupo do NUPPES, assim como dos intérpretes da FENEIS, foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa. Foi o canal de informações acerca dos nomes, das chegadas, locais de hospedagens, atividades que realizariam, horários, enfim, todo o necessário para que pudesse entrar em contato e agendar as entrevistas.

Definido o instrumento de pesquisa utilizado: a entrevista semi-estruturada, entendemos que a metodologia mais adequada seria a análise das narrativas discursivas, o que nos daria condições de analisar o que os sujeitos teriam a dizer sobre suas histórias de vida, o que dizem de si mesmos ou daquilo que é dito sobre eles mesmos. Compreender de que forma são produzidas as narrativas discursivas acerca da temática em foco e qual a dimensão significativa dessas narrativas.

Para uma maior compreensão dessa abordagem metodológica, buscamos suporte teórico em Peter McLaren (1997: p.165), a partir do que o autor chama de “narratologia crítica”. Quer dizer, “ler narrativas pessoais (nossa própria e aquelas de nossos estudantes) contra o estoque precioso de narrativas imperiais e autoritárias da sociedade uma vez que nem todas as narrativas compartilham de um *status* semelhante, havendo aquelas que existem, de maneira altamente desvalorizada, nas margens e brechas da sociedade”.

Segundo esse autor, as “narrativas formam um contrato cultural entre pessoas, grupos e o nosso universo social”. Assim, “precisamos ter capacidade de ler criticamente as narrativas *que já estão nos lendo*”, pois, “as identidades são parcialmente o resultado da narratividade da vida social”.

As entrevistas foram filmadas e acompanhadas pelo trabalho de intérpretes, sendo que algumas vezes foram necessários mais que uma pessoa para interpretar, pois as línguas

de sinais utilizadas correspondiam a nacionalidade do entrevistado (Língua de Sinais Sueca, Americana, Espanhola, Brasileira...).

Os lugares onde foram realizadas as entrevistas, procuravam corresponder a disponibilidade e ao melhor acesso do entrevistado, assim, algumas foram realizadas no próprio local do evento, em alguma sala disponível, outras foram realizadas no hotel onde estavam hospedados ou até mesmo em bar ou no pátio da universidade.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, sendo, posteriormente, analisadas e desenvolvidas no capítulo III, onde transitam as vozes e as interpretações na busca de uma potencialização para que essas narrativas possam “se tornar politicamente capacitadoras da transformação social” (MCLAREN, 1997: p.163).

#### **1.4. O encontro com as fontes**

Para a realização da pesquisa empírica buscamos surdos que tivessem experimentado a vida escolar na inclusão ou na modalidade específica, em diferentes níveis, preferencialmente o ensino superior. Surdos que em suas histórias de vida, pela própria experiência educacional/social foram se constituindo enquanto sujeitos articulados com seu grupo de iguais, engajados nas lutas e que acompanham as discussões políticas atuando nos movimentos surdos.

Além disso, penso que, se ao serem formuladas as leis e propostas de qualquer natureza, as autoridades competentes e/ou responsáveis fossem ouvir opiniões dos diferentes grupos, por certo seriam chamados aquele que dentro de seu grupo, tivesse uma representatividade, liderança e pudessem manifestar a opinião de seus pares.

Desta forma, tomei como base de identificação dos sujeitos da pesquisa os currículos daqueles que estavam diretamente implicados no processo em discussão e que estariam



apresentando trabalhos durante o Congresso, defendendo suas posições, explicitando seus diferentes saberes e experiências. Assim, 15 (quinze) nomes foram destacados.

Identificados os nomes, informados os locais onde pudessem ser encontrados, definidos os dias, horas e temas que estariam apresentando, conseguimos saber os tempos e lugares dos nossos sujeitos de pesquisa, então, só restava contar com a boa sorte de que nessas pessoas houvesse a disponibilidade e o interesse em contribuir com o trabalho proposto.

Com isso, iniciei uma “peregrinação” para os primeiros contatos e agendar os momentos das entrevistas. Munida de filmadora, baterias, telefone, máquina fotográfica, gravador, bloco de anotações..., enfim, instrumentos que me fizeram sentir a própria repórter ao realizar um documentário especial. Mas, via de regra, não poderia correr o risco de perder um detalhe sequer, sob pena de não recuperar o que se perdeu, pois dificilmente teria um reencontro com muitos dos entrevistados.

As entrevistas realizadas, envolveram 7 surdos entre os 15 relacionados inicialmente. Isso devido a alguns fatores constatados a partir dos primeiros contatos, como a dificuldade na comunicação, pois era preciso coincidir a disponibilidade de tempo do intérprete e do entrevistado, o que muitas vezes não foi possível e alguns estavam com suas agendas extremamente “lotadas”, mas mesmo assim foram receptivos, demonstraram interesse e dispuseram-se através da internet.

Todas as entrevistas foram precedidas de uma conversa informal e posteriormente, partindo das perguntas guias, efetivou-se uma entrevista semi-estruturada sendo acrescentado alguns tópicos ou então, dispensados, dependendo dos elementos trazidos pelo entrevistado.

Os dados contidos nos discursos provem de profissionais das áreas da educação, artes, pesquisadores e representantes de associações e comunidades surdas. Com base nesses discursos, procuro entender como é, na prática, a vida do surdo nos diferentes contextos em que está inserido, como convive ou conviveu com as diversas situações provocadas por ser diferente e, fundamentalmente, como se posiciona frente à proposta de educação inclusiva, o que representa em sua vida essa proposta e quais as perspectivas em torno da educação para surdos.

Os discursos apresentados, trazem relatos da vida pessoal nos aspectos educacionais, sociais e profissionais dos 7 (sete) surdos que assumem aqui um papel representativo frente a uma população de pessoas em igual situação e, por isso, não pretendo fazer generalizações uma vez que, respeito as diversidades pessoais, regionais e culturais. Porém, certamente esses discursos expressam o teor da experiência vivida pela maioria dos surdos, com o diferencial de que, infelizmente, essa maioria a quem me refiro, não chegou a um grau de escolaridade e participação política similar, principalmente pela falta de oportunidades, característica de uma sociedade desigual e preconceituosa.

Os sujeitos da pesquisa, principais responsáveis pelo que apresento, são cidadãos de diferentes países e de diversos Estados do Brasil. Com o intuito de torná-los conhecidos aos que, em algum momento, voltarem o olhar a esses escritos, apresento-os oferecendo dados com base em informações dos próprios entrevistados.

A primeira entrevistada é Marta. Surda, mulher, espanhola, 25 anos, professora universitária na Espanha, teve sua iniciação escolar aos cinco anos de idade em escola regular, junto aos ouvintes. É oralizada, teve acompanhamento de fonoaudióloga desde pequena, *“foi assim que aprendi a falar. A logopedia, era fora da escola”* e na escola, era desenvolvido o método oral, mesmo assim, *“não entendia toda a língua falada, completa não”*.

A segunda entrevista foi realizada com Carlos, ator, surdo, chileno e que mora na Suécia, é integrante de um grupo de teatro profissional, ligado à Associação Nacional de Teatros na Suécia. Teve as primeiras experiências escolares junto com ouvintes, em escola regular e percebe que *“é importante ter contato com outras pessoas, mas em escolas integradas você não tem contato com o povo.”*

Antônio foi o terceiro entrevistado. É surdo, tem 43 anos, brasileiro, mora em Belo Horizonte-MG. Iniciou sua escolarização em escola especial para surdos com sete anos de idade, mas depois teve que mudar e ingressar numa *“escola comum, uma escola regular”*, onde *“existiam muitos ouvintes e só eu de surdo.”*

A quarta entrevistada foi Myrna. Surda, brasileira, 34 anos, nasceu em São Paulo, mas mora no Rio de Janeiro, pesquisadora e professora de LIBRAS na universidade do Rio de Janeiro. É formada em artes plásticas, porém não atuou na área, apesar de gostar de

artes, *“bem lá no fundo eu sabia que não era um bom caminho, porque o trabalho no futuro seria difícil para mim.”*

O quinto entrevistado foi Eduardo. É brasileiro, surdo, tem 39 anos, iniciou a vida escolar muito cedo, com dois anos de idade, em um Instituto educacional de São Paulo. *“Não se usava a língua de sinais naquela época. Só me ensinaram o oralismo.”* Com seis anos, teve que mudar de escola, ingressando no ensino regular, *“uma escola de ouvintes e eu era o único surdo que estudava naquela escola”*. Contudo, *“nunca tive receio com relação a essa escolaridade, nem em relação a minha estada lá.”*

A sexta entrevista foi realizada com o venezuelano Eugênio. Surdo, estudante do Curso de Educação Inicial na Universidade América Nacional. Com dezenove anos foi morar nos Estados Unidos, onde permaneceu por um ano e meio estudando na Gallaudet University. *“meu objetivo na vida é fazer uma pós-graduação. Vou usar a pós-graduação num estudo sobre a surdez.”*

A sétima entrevistada foi Gladis. Surda, mulher, brasileira, gaúcha, descendente de italianos, pesquisadora, mestre em educação. Ter concluído o curso de mestrado *“foi uma vitória de todos os surdos. Senti que vibramos juntos! Agora, o desejo é “fazer o doutorado e pesquisar sobre a mulher surda. Afinal, nós mulheres surdas, como estamos? Temos de ser mulheres surdas, valentes, fortes!”*

## CAPÍTULO II

### **A HISTÓRIA DOS SURDOS : NAS ENTRELINHAS DAS NARRATIVAS OUVINTISTAS**

Não posso falar de surdez e de surdos como quem remete uma carta sem identificar o destinatário, preciso endereçá-la, nomeando-a e desta forma localizando-o. Por isso a necessidade de revisitar os campos históricos como quem busca “o gênese de onde tudo começou” (WRIGLEY, 1996, p.43).

Sabemos que essa história é milenar e dela herdamos apenas fragmentos de épocas e fatos narrados, quase que exclusivamente pelos que ouvem e, sendo assim, contempla apenas um ponto de vista - o dos que ouvem. Segundo Wrigley, “pintar psichistórias de grandes homens lutando para obter um lugar na história das civilizações dos que ouvem, tem pouco ou nada a ver com representar as circunstâncias históricas das pessoas surdas vivendo à margem daquelas sociedades dos que ouvem”.

Neste sentido, apesar de saber que um grande número de trabalhos tem feito essa “revoada” pela história oficial, insisto em trazê-la como parte das reflexões que propõe este trabalho, por entender que se faz necessário um “cara a cara” entre o que se pretende ter como verdade segundo o pensamento hegemônico ocidental, (a verdade do branco, do ouvinte, do europeu e colonizador) e a verdade que tem sido silenciada, ignorada e historicamente impedida de se fazer conhecida pelos meios de comunicação, controlados basicamente pelos ouvintes, como o é a comunicação impressa.

As “viagens pelo mundo dos surdos” têm sido feitas basicamente pelos que ouvem. Portanto, os roteiros, as imagens, os fatos e personagens dos diferentes tempos e locais narrados, fazem parte da história daquele “conquistador” que em sua “expedição”

investigou, registrou e posteriormente, tornou público, fazendo assim, com que suas informações tomassem forma de verdades, pois, na condição de quem ouve, lhe é facilmente concedido o acesso como o é a imprensa, a escrita e as demais formas de permanência das idéias, (que na verdade são bens de consumo) que fazem da história e da conservação da memória.

Wrigley (1996) faz uma interessantíssima análise do trabalho de Harlan Lane que contempla as narrativas históricas sobre os surdos. Nesta análise Wrigley faz menção aos problemas em geral com as suposições ocidentais sobre a primazia de todas as coisas européias e ocidentais, de forma que se passe a sensação de que o resto do mundo não tem história, a menos que o ocidente se digne a oferecê-la ou que ela se origine na Europa. Por isso, não podemos deixar despercebidas as formas de reprodução dos padrões sociais dominantes, que insistem em preservar a perspectiva euro-americana do “gênesis de toda a história”, do Ocidente como fundante histórico de todas as nações.

Nesta perspectiva, podemos nos remeter a nossa própria história enquanto brasileiros, descobertos, colonizados e narrados conforme a suposição européia. Consta da nossa história oficial, o dia 22 de abril de 1500 como sendo a “descoberta”, o ato fundante de uma nova terra, conquistada e apossada. A partir daí, existimos. Quanto àqueles que precederam a chegada dos bravos conquistadores, nada se tem a dizer. Apenas foram denominados *índios* e lhes fora descartada toda e qualquer possibilidade de se constituírem como fonte de informações originais e precisas. Mesmo porque, a língua dos índios fora considerada uma não-língua. Era inadmissível reconhecer os índios como povo de língua e cultura próprias, possuidores de uma história precedente.

Da mesma forma, a história oficial sobre as pessoas surdas é narrada a partir do ponto de vista do colonizador e a ele são referendadas todas as conquistas e descobertas e tudo passa a existir a partir da primeira intervenção daquele que ouve aos fatos ocorridos na vida do surdo que, possivelmente, passa a ser comandada e subordinada ao entendimento daquele que corresponde aos padrões dominantes.

Os roteiros apresentados oficialmente, tendem a uma linearidade centrada em um aspecto, geralmente educacional/institucional, colocando em relevo personagens, em geral ouvintes, que dedicam seu trabalho em prol das pessoas surdas de diferentes tempos,

provando quão possível é aproximá-las dos padrões daqueles que ouvem. Portanto, outros aspectos das relações sociais são praticamente desconsiderados, em especial a visão do surdo em relação a sociedade dos que ouvem, as formas de resistências dos próprios surdos frente às exclusões e rejeições, enfim, é necessário que se atente às diversas variações de relações sociais que, desta forma, acabam sendo silenciadas e imperceptíveis.

Pretende-se que esse espaço nesse trabalho, destinado à história da surdez e dos surdos, sirva como *lentes* para clarificar o olhar sobre o tema, superando aquela imagem centralizadora, nebulosa, obscura e sem nitidez criada por olhares outros que, nessa trajetória, construíram uma representação de surdo que comandou (e comanda) as ações e intenções voltadas a esses sujeitos, limitando seus espaços sociais, culturais e educacionais.

O maior preconceito é causado pelo próprio desconhecimento sobre a temática, portanto, acredito que possa este capítulo, ainda que parcialmente, fazer conhecida a história ou as fontes desse preconceito desmedido, que faz parte da nossa bagagem cultural e que é responsável por grande parte das atitudes perversas e muitas vezes desumanas para com as pessoas surdas.

A retomada histórica apresentada neste trabalho, está basicamente apoiada nos trabalhos de Skliar (1997 b) e Sánchez<sup>7</sup>(1990), fontes de informações riquíssimas de onde pude encontrar, um olhar maravilhoso e maravilhante sobre a história dos surdos, traduzido nos trabalhos realizados e nas pesquisas corajosas, de riqueza e profundidade indizíveis. Mas, acima de tudo, pela clara manifestação e desejo de ver ressignificada a educação dos surdos, para a qual estão voltados meus interesses e preocupações enquanto professora-pesquisadora.

Não se pretende aqui, traçar pura e simplesmente uma descrição de fatos balizada por uma criteriosa cronologia, mas manifestar a forte intenção de construir uma possível conexão entre as narrativas do passado e do presente, ao passo que se possa vislumbrar um futuro de plena participação dos surdos nas ações e discussões em que estejam implicados.

---

<sup>7</sup> Skliar, Carlos B. *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica* (1997) e Carlos Sanchez, *La increíble y triste historia de la sordera* (1990), foram bibliografias bases para a elaboração desse capítulo.

### ***2.1. Navegar é preciso... Revisitando as fontes primeiras***

Navegar, num sentido digressivo, exige que nos coloquemos ao leme com olhos investigadores voltados às fontes primeiras, sem nos descolar do real vivido, o que nos permite perceber e entender os processos formadores da humanidade e a rede de relações que a constituiu como tal.

Ao buscar informações que dizem de um tempo passado, é imprescindível que se disponha de elementos capazes de fornecer uma contextualização acerca dos diferentes aspectos vividos naquele tempo e local. Contudo, em razão das pesquisas, em geral, terem um determinado foco a ser investigado e explorado, dificilmente se atinge um nível de análise amplo e abrangente a ponto de dar conta dos múltiplos aspectos envolvidos nas situações daquele tempo e local determinados.

“Falamos de um passado longínquo que se não pela mitologia, seria imemorial e inacessível devido aos limites da condição humana, da visão de mundo restrita ao meio circundante e a divindade sobretudo. Mitos estes, que se constituem nas mais profundas raízes da nossa cultura, fecunda num solo primitivo, genitor de nossa civilidade (Rodrigues, 1996, p.60).

Na busca de entendimento do conceito de surdez hoje e do lugar que o surdo ocupa na sociedade atual, percorreremos os muitos *afluentes* que nutrem, por tempos seculares, um *grande rio* chamado preconceito.

Ao falarmos de fontes primeiras, nos remetemos à Magna Grécia e Roma antiga, chamadas “berço da civilização”, segundo discurso hegemônico da sociedade ocidental. “Berço” onde filósofos definiam os conceitos guias das sociedades ocidentais e dentre tais, definia-se o homem como um ser bom, belo, atlético e guerreiro. O vigor físico, a beleza e a

estética estavam acima de tudo. Assim, não fica difícil concluir qual o destino daqueles com os quais “a natureza não fora tão generosa”, permitindo que se apresentassem imperfeitos para os padrões determinados.

A concepção do extermínio ao incapacitado legitimava a prática do abandono ou a própria eliminação dos diferentes, pois estava em plena consonância com os ideais guias que serviam de base à organização sócio-cultural daquelas sociedades. Portanto, tal prática não era provocadora de nenhuma menção de culpa à família e tampouco às autoridades e à sociedade.

Parece que a constituição das primeiras sociedades já traçava o destino do diferente e, se em algum tempo ou lugar o diferente tenha participado socialmente em condição de igualdade com os demais, certamente isso ocorreu quando a possibilidade de registros estava muito longe de acontecer, por isso não consta em documentações que dizem da historicidade humana.

A prática da eliminação ou abandono, na antigüidade, era legitimada pelo argumento de que tais criatura eram sub-humanas, o que nos leva a crer que a condição de humano estava centrada no corpo sadio e belo. Diz-se, por isso, que as crianças surdas daquela época escapavam a esse triste destino, visto que a surdez, sob a ótica biológica, não é aparente.

Foi preciso percorrer séculos de história até que se localizasse uma menção à pessoa surda, que segundo Skliar (1997) aparece no neto do cônsul romano Homônio, o qual viveu no primeiro século depois de Cristo. Quinto Pedio, surdo, pertencente a família de messalas, destacava-se nas habilidades artísticas. Diante deste fato, foi-lhe concedido, pelo próprio imperador César Augusto, que cultivasse tal talento, porém ele não poderia cursar carreira normal.

Fica claro, portanto, que esse fato, talvez o primeiro narrado na história dos Surdos, revela os traços marcantes de uma sociedade classista, preconceituosa e limitadora, uma vez que, a concessão de cultivar o talento do referido surdo se deu não por reconhecimento de suas habilidades, tampouco pela credibilidade em seu potencial, mas pela única razão plausível para aquela situação: a classe social a que pertencia.



No entanto, a não permissibilidade à educação normal estava legitimada, mais uma vez, no ideal de homem romano, que naquele momento iria além do físico belo e sadio, passando a ser aquele que alcançasse o bom discurso, que tivesse o virtualismo da palavra articulada, capacidade esta, considerada instintiva e não conseqüente de aprendizagem construída. Sendo assim, a intenção de ensinar o surdo a falar, naquele momento histórico, era infundada e absurda pois já nascera com a incapacidade de aprender.

Podemos dizer que nesse fato, neste momento histórico, está situado o ato inaugural da política que tem comandado a trajetória educativa dos surdos. Quer dizer, cria-se um discurso em defesa do direito e acesso à educação mas não se criam as condições necessárias para garantir a permanência desse surdo na escola. Da mesma forma, César Augusto “dá permissão” ao cultivo da arte, mas não concede a continuidade ou o próprio acesso à escola. “O ato de César Augusto possibilita o sujeito surdo ser pela metade. Dá-lhe direito às artes, mas lhe nega o acesso à ciência.”(PERLIN, 1998, p.56)

Podemos perceber que as baixas expectativas educacionais em relação aos surdos vêm de longa data. Possivelmente, isso esteja relacionado à concepção de surdez e de surdo, tema que também vem travando discussões seculares. Com isso, as práticas educativas voltadas ao sujeito surdo, estão entrelaçadas às formas de representação desse sujeito no decorrer da história. Quer dizer, se é entendida a surdez como uma enfermidade que impossibilita a ascensão educacional, social, profissional... do sujeito, também lhe serão limitados ou impedidos os acessos a esses bens.

A concepção de surdez e mutismo como algo associado, percorre as profundezas das raízes greco-romanas. Já declarava Aristóteles (348-322 a . C.) que “los que por nacimiento son mudos también son sordos: ellos pueden dar voces, más no pueden hablar palabra alguna.”. Tal tendência chegava ser afirmada com convicção no século VIII, quando Juan Huarte em seu “examen de ingenios” afirmava que “Si el hombre nace sordo, necesariamente há de ser mudo” (SANCHEZ:1990, p.31).

De acordo com Skliar (1997, p.17) “la palabra sordo se refería a las cosas en el sentido de faltante, de deficiente, mientras que mudo expresaba la calidad de fealdad, vacío, privado de color”. Note-se que, carregado de tais significados e percebidos como indissociáveis, surdez e mutismo trazem características de conceitos que são construídos a

partir de discursos imprecisos e desprovidos de um conhecimento aprofundado sobre a temática e, principalmente, distanciados da vivência e do discurso daqueles que poderiam conceituá-lo. Conseqüentemente, os investimentos e as expectativas acerca de possibilidades educativas do Surdo eram inexistentes e ainda hoje são limitadas.

Um olhar sobre os textos convencionais e que são legalmente reconhecidos pela história narrada, nos permite vislumbrar a evolução do conceito de surdez. Talvez sejam esses textos que, a cada momento histórico, nos traduzem o pensamento do homem acerca de sua organização política, social, cultural e até os respingos da ciência que fundamentam determinados conceitos trazidos nessas leis.

Na antigüidade, grande parte das atitudes frente ao diferente, encontravam-se amparadas nas leis, como é o caso do sacrifício de toda criança que nascesse com qualquer deformidade. A lei de Rômulo, por exemplo, conferia aos pais ampla liberdade para dispor de sua própria descendência. Aos surdos, evidentemente, era conferida a mesma prescrição, uma vez que, de acordo com fatos narrados, o surdo era chamado de “progenie maledetta”, ou seja, descendência maldita.

Juridicamente, o surdo era privado de muitos direitos e privilégios, especialmente pelo fato de ser classificado na categoria dos psicóticos e violentos. Ainda por determinação da lei, eram colocados junto aos jovens de idade inferior a dezessete anos, reforçando, com isso, uma representação do surdo como incapaz de responder às exigências sociais.

Tal era a limitação das expectativas em relação ao surdo que ao sistematizarem-se as leis da antiga Roma, ficou decretado, no então denominado Código Justiniano, que os surdos pertenciam à categoria dos incapazes de responder por si mesmo, ao contrário dos cegos que eram considerados capazes de responder pelos seus atos, instituindo com isso, as diversas restrições legais aos surdos.

Também, nessa época, estabeleceu-se a diferença entre surdo pré-lingüístico e surdo pós-lingüístico, quer dizer, percebeu-se uma distinção importante entre aquele que nasceu surdo e aquele que, por acidente ou doença adquirida, tornou-se surdo. Esta constatação acena para uma significativa alteração no conceito de surdez e mutismo, percebendo-os como algo distinto.

O descobrimento, por assim dizer, do surdo pós-lingüístico, fez supor que, se a surdez foi adquirida, possivelmente esse surdo poderia ter alcançado um mínimo de linguagem oral em sua vida de ouvinte e, se além disso tivesse adquirido o conhecimento da escrita, poderia usá-la em seu próprio benefício como na comunicação com os ouvintes.

Se por um lado essa distinção contribuiu em termos de evolução conceitual, por outro, intensificou o estigma em relação ao surdo congênito, entendido decididamente como incapaz de qualquer aprendizagem. Por isso, durante toda a antigüidade e quase toda a Idade Média os surdos foram considerados ineducáveis quando não comparados aos chamados imbecis. Contudo, ainda no século VIII d. C. Talmud afirmava: “No equiparéis al sordo y al mudo en la categoria dos idiotas o daquelles individuos de irresponsabilidad moral, porque pueden ser instruidos y hechos inteligentes” (SKLIAR, 1997, p.20).

Porém, mesmo com alguns argumentos favoráveis, os surdos seguem sofrendo restrições diversas, dentre elas civis e religiosas, contando apenas com a caridade e compaixão das autoridades para usufruírem de algum direito como o casamento, por exemplo.

Na Idade Média, ocorre uma inversão das posições entre razão e fé, tendo a última supremacia absoluta mediante sua propagação. Com isso, intelectuais convertidos à religião, passam a buscar, na filosofia, substâncias que possam defender e justificar a nova ordem estabelecida. (RODRIGUES, 1996).

Com isso, podemos considerar o medievo como um “período de notável involução e degradação” (SKLIAR, 1997 p.20) em que se agrava a situação do surdo, especialmente em função das crenças religiosas e das determinações da igreja que buscava preservar a fé a qualquer custo, instituindo a inquisição que levava ao fogo, à tortura e dos maus tratos, todos que ousavam questionar ou desobedecer os desígnios divinos. A todos os “desviantes” era atribuído uma relação direta com o demônio e por isso, deveriam ser eliminados.

Não obstante, persistia a discussão em torno da capacidade do surdo para aprender e a possibilidade de instruí-lo. Este tema foi pauta das preocupações de estudiosos e profissionais da época e que, passo a passo, foram delineando o perfil do surdo a partir de suas hipóteses e constatações.

Nesse sentido, podemos mencionar os estudos de Rodolfo Agrícola, figura de destaque no campo educativo do período humanista, quem verdadeiramente diferenciou surdez e mutismo. Mais relevante porém, foram as contribuições do médico italiano Giorlamo Cardano (1501-1576) que defendeu com veemência a possibilidade dos surdos receberem instrução, partindo da idéia que mesmo sem ouvir nem falar poderiam alcançar um nível de compreensão das idéias bastante satisfatório. O referido médico afirmava que

“... es necesario que quien es sordo aprenda a leer y escribir, porque lo puede hacer, igual que es ciego. Es cierto una cosa difícil pero posible, incluso para quien sea nascido sordo. En realidad, tenemos a posibilidad de manifestar nuestros pensamientos tanto com las palabras como com los gestos”. (Skliar 1997, p.22)

No início do século XVII o professor de anatomia Girolamo Acquapendente fez referência à distinção entre a pantomima e o uso que os surdos faziam dos sinais: “ ellos son considerados incapaces de expresarse solo porque ningun los pueden comprender” (SKLIAR 1997, p.22).

Podemos perceber que em diferentes momentos, a língua de sinais é mencionada, porém não há um dado momento histórico marcando seu início. Subentende-se que ela tenha surgido desde o momento em que os surdos puderam se encontrar e, a partir daí, eles próprios foram criando, recriando, reelaborando conforme necessidade e utilidade.

Outra evidência frente aos fatos é entender o porquê da língua de sinais ser uma língua minoritária desde o princípio. Um olhar sobre a proporção de surdos em relação à população ouvinte e a própria negação de outras formas de comunicação por parte destes últimos, nos permite pensar em formas de exclusão e não reconhecimento desta parcela da população. Acrescido a esses fatores, tem-se o agravante desses surdos serem, em sua maioria, mantidos em casa, afastados do contato com os outros surdos, sendo privados de comunicarem-se, salvo os casos em que ocorresse maior incidência de surdos numa mesma família, possivelmente em decorrência de fatores genéticos.

Diante disso, podemos supor que os primeiros sinais se restringiam a códigos que representassem coisas e situações concretas, familiares e provavelmente utilizados para

resolução de necessidades mais urgentes, não chegando a um nível de conversação mais elaborado e complexo.

Por conseguinte, a limitação da capacidade intelectual atribuída ao surdo, estava estreitamente ligada às condições de vida a que estavam submetidos, cujo entorno comunicacional se revelava extremamente empobrecido e as suas possibilidades de comunicação não eram absolutamente aproveitadas e nem tampouco desenvolvidas.

É pertinente a análise feita por Sanchez (1990, p.33), referente a situação dos surdos nesse período da história:

“No se le negaba al sordo el reconocimiento de su dignidad como persona ni su derechos humanos y ciudadanos por el hecho de ser sordo, sino que esa determinación se fundaba en la comprobación real de que los sordomudos - los sordos de nacimiento, sordos pré-lingüísticos - no estaban en capacidad de comprender, elaborar y transmitir normalmente las ideas.”

Percebe-se, portanto, que a centralidade das preocupações já não se localizava na falta da audição em si, mas no fato de que as pessoas surdas não tinham capacidade de se comunicarem da mesma forma que os ouvintes, ou seja, da única forma entendida e aceitável como comunicação normal. Era um grupo desviante, portanto, necessário que se fizesse algo para torná-los, no mínimo, aproximados do “normal”.

A partir de investigações a que se dedicaram muitos profissionais, o conceito de surdez, pouco a pouco, passa do plano do sobrenatural ao plano educacional, ao passo em que se admite que a forma pela qual o surdo alcançaria a aprendizagem está situada no campo pedagógico e nos procedimentos a ele inerentes e não mais no campo espiritual e/ou sobrenatural. “Era a pedagogia substituindo a fê na explicação do inexplicável”.

**2.2. No limiar da história, possibilidades educativas aos surdos:  
a bifurcação dos métodos**

A descoberta ou a comprovação das possibilidades educativas do surdo se difundiu por diversos países. Foram surgindo, em todos os lugares, pedagogos de diferentes posturas, diferentes experiências e diferentes propostas, porém, com um interesse em comum: *a arte de instruir os Surdos*.

Segundo Behares in Sanchez (1990, p.34), comenta que

“en Italia, França, Gran Betaña, Suiza y los países Bajos e incluso en lejenas regiones de Alemania y los países Eslavos, hay testimonios de personas que honestamente creían que eran los descubridores de una ‘ciencia absolutamente desconocida’ que era la de enseñar a hablar a los sordos”

Contudo, a história oficial reconhece a Pedro Ponce de León (1520-1584) o mérito de ter sido o primeiro professor de surdos, tendo educado dois irmãos surdos do Conde de Castilla e posteriormente a outros filhos de nobres, aos quais ensinou a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir a missas e confessar-se. No entanto, nada ou muito pouco se sabe a respeito do como ensinava, qual a metodologia utilizada para alcançar resultados “tão significativos”, chegando a instruir, alguns alunos, no campo da filosofia, astrologia, história e outros. Sabe-se apenas que utilizava uma forma de alfabeto manual e que se tornou, posteriormente, um recurso de grande contribuição na educação dos surdos.

Se essa forma de “instrução” trazia algum tipo de realização e prazer ao próprio surdo não se sabe, pelo menos não se encontram registrados depoimentos nem a favor nem contra tais “investimentos”. É possível que, se algum surdo pudesse, naquele momento histórico, dizer da sua condição enquanto aprendiz, diria estar feliz por alcançar tal grau de “instrução”, pois as formas de colonização exercidas sobre os surdos lhes tiravam as

possibilidades críticas, acabando por “convencê-los” que se tornar como os ouvintes era uma necessidade diante das circunstâncias da vida e das imposições sociais.

Por muito tempo a educação dos surdos seguiu sendo um privilégio das famílias afortunadas e isso está relacionado às determinações legais que destituía o surdo de qualquer direito, inclusive de herdar bens da família. Portanto, restava como única alternativa de torná-lo capaz e herdeiro, a sua transformação em “falso ouvinte”, um sujeito falante. Mesmo que sua fala fosse desprovida de significação, importava que isso lhe conferisse o reconhecimento de seu direito de posse e, com isso, os bens permaneceriam na família.

Em diferentes lugares, cada educador a seu modo, buscava oferecer ao surdo “melhores” condições de aprendizagem, quer seja de fala, de escrita ou de orientações morais e religiosas. O que se lamenta porém, é que esses educadores, aprisionaram em sua memória e na prática do momento, seus métodos, suas observações, hipóteses e propostas, não permitindo que fossem divulgados e tampouco registrados. Portanto, não nos é possível sequer analisar as metodologias utilizadas e delas beneficiar-nos ou compreender possíveis equívocos provocadores de tantas situações injustas para com os sujeitos surdos.

Por consequência da própria evolução, esse encarceramento das metodologias utilizadas na educação dos surdos, começa ceder à publicação, dando início a um processo de divulgação do pensamento dos educadores e das experiências educativas com os surdos.

Em 1620, Juan Pablo Bonet publicou o famoso tratado **Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos**. Uma de suas posições contidas neste livro afirma que “para enseñar al mudo el nombre de las letras simples (...) el maestro y su alumno deben estar solos siendo una operación que requiere la mas grand atención y para la cual conviene alejar cualquier motivo de distracción”. (Bonet citado por SKLIAR, 1997, p.23)

É interessante observar aqui, que desde o princípio, educar surdos era sinônimo de ensiná-los a falar. Instituiu-se a oralidade como condição do humano, do social, do normal. Infelizmente, essa é a marca inicial da história dos surdos: o escamoteamento do Ser Surdo, transvestindo-o de falante destituído de sentido da própria vida e de qualquer possibilidade identitária.

Na segunda metade do século XVIII, as atenções voltam-se ao expressivo trabalho realizado pelo Abad de L'Epeé (1712-1789) que além de inovar as metodologias, provoca um salto qualitativo na educação dos surdos criando a primeira escola pública para surdos, mudando o eixo da prática educativa do individual para o coletivo, proporcionando um maior contato dos surdos com seus pares. Com isso, avança significativamente o nível comunicacional e cultural dos surdos.

À maneira do que vinha acontecendo, L'Epeé publicou suas idéias e métodos no livro intitulado **“Instrucción des sourds et muets par la voie des signes methodiques”**.

Os trabalhos de L'Epeé na escola pública tiveram início em 1760, quando contava com um número bastante reduzido de alunos. Contudo, seus feitos se propagaram e anos depois, já contava com 70 alunos para os quais garantia acesso aos mais diferentes conhecimentos, que eram comprovados em demonstrações públicas anualmente.

“En esas demonstraciones públicas y en los exámenes anuales, los alumnos debían responder en francés, latin y/o italiano a docientas preguntas (...) Además, ejecutaban las señas de doscientos verbos y de cualquiera de ellos, debían responder acerca de su conjugación, persona, tiempo y modo de expresión. Tenían que distinguir, incluso, los sustantivos de los adjetivos, los pronombres, las preposiciones y las conjunciones”( SKLIAR 1997, p.26-27).

Apesar de utilizar sinais, percebe-se que a estrutura da língua exigida nas referidas demonstrações era basicamente oral e na verdade se exibiam as condições que os surdos tinham de se aproximar das formas de aprendizagens dos ouvintes, de dominarem os elementos essenciais das formas de comunicação dos ouvintes.

De acordo com a narrativa oficial, talvez o avanço mais significativo trazido por L'Epeé foi o investimento no respeito e uso dos sinais na educação dos surdos. Acreditava e comprovava que os gestos eram a forma de expressão natural dos surdos. Diz-se que esta convicção não provém só de estudos teóricos, mas de sua viva experiência de convívio com duas irmãs surdas que lhe proporcionaram o contato, a aprendizagem e o uso dos sinais.



Contudo, encontramos no trabalho de Wrigley (1996 p.48) uma leitura menos ingênua e profundamente crítica em relação a atuação do abade L'Epeé na história dos surdos. Segundo este autor, colocariam-se

“grandes aspás (“”) ao redor da “descoberta” do mundo dos surdo por abade L'Epeé. Tudo que foi realmente “descoberto” ou de interesse, foi a mentalidade da sociedade dominante dos que ouvem daquela época. Os surdos forneceram uma maravilhosa oportunidade para que abade L'Epeé entrasse na discussão pública das teorias populares sobre as origens da língua e sobre o “status natural” do homem”.

Talvez as pretensões de L'Epeé respondessem a mais uma forma de colonização dos que ouvem sobre os surdos, porém, houve um espaço de expressão criado a partir de um trabalho que de maneira análoga, negava a surdez e o surdo na sua originalidade ao mesmo tempo em que os colocava em evidência despertando e comprovando o potencial de aprendizagem e capacidade comunicativa dos surdos.

Diz-se ainda, que posteriormente, tendo como ponto de partida e referência os sinais usados pelos surdos de seu convívio, L'Epeé complementava e/ou agregava outros sinais, que viessem a satisfazer as necessidades do momento ou ampliar o vocabulário, fazendo com que o surdo se expressasse com maior propriedade.

Embora não conste nas linhas da história que L'Epeé tenha negado a existência de comunicação através de sinais pelos surdos, precedendo suas intervenções, há um “esforço”, por conveniência, de “marcar o começo da linguagem dos sinais a partir da data de sua réplica ou simulacro artificial, uma versão manualmente codificada da linguagem dos que ouvem” (WRIGLEY, 1996 p.49).

Parece mesmo que a história esconde verdadeiros tesouros. Basta mergulhar nas profundezas dessas *águas*, ora turbulentas ora mansas, mas sempre fortes, para encontrar sustentação às nossas atuais preocupações e pretensões que outrora fora realidade viva e consistente.

Se a chamada “escola pública” de L'Epeé, ilustra as primeiras atitudes em direção ao isolamento e confinamento dos surdos, buscando o afastamento daqueles que perturbavam a

ordem da sociedade dos que ouvem, não podemos afirmar, mas o que não se pode deixar de perceber é que, independente das formas com as quais os ouvintes intervíram na vida dos surdos, a intenção ou “a meta final era produzir um surdo aceitável à sociedade dominante” (WRILEY: 1996, p.49).

Hoje procura-se, fortemente, legitimar o direito dos surdos à educação diferenciada, garantindo-lhes o uso da sua língua natural e que seus professores sejam também surdos, portanto, conhecedores por excelência de sua cultura, de sua língua e das formas de aprendizagem. Travam-se verdadeiras batalhas nesse sentido e as dificuldades são muitas.

Segundo narrativas oficialmente reconhecidas, na escola de L'Epeé, os surdos mostravam-se perfeitamente capazes de compreender e expressar tanto na forma escrita como na língua de sinais. E mais, os próprios surdos, quando egressos, assumiam a função de professores das crianças surdas.

Seguindo essa lógica, temos que convir que, por ora, parece que a humanidade desconhece uma virtualidade fundamental de sua existência: a memória. Se há mais de dois séculos passados os surdos viveram esse tipo de experiência, porque hoje é tão difícil resgatá-la? Talvez essa seja uma prática que se perdeu no tempo em nome da *evolução*.

Diante desses fatos, naquelas circunstâncias, foi-se por terra a idéia de que os surdos seriam mentalmente retardados e incapazes de aprender, restando portanto, a dúvida e as discussões sobre a metodologia mais adequada para alcançar a aprendizagem.

Enquanto na França L'Epeé e seus seguidores organizavam a educação dos surdos seguindo os princípios do gestualismo, como anteriormente mencionado, na Alemanha outro caminho fora traçado seguindo os passos do renomado educador Samuel Heinecke (1729-1784) fundador da primeira escola pública para surdos na Alemanha, balizada pela prática da língua oral.

Heinecke, dentre outras atividades, exerceu funções militares antes de ingressar ao mundo acadêmico, secretariou famílias nobres de Hamburgo e só mais tarde (1754) instruiu o primeiro surdo, orientando-o para a escrita e a língua oral. Porém, foi seu segundo aluno surdo que lhe rendeu o reconhecimento do Príncipe Frederico que o convocou à Leipzig, onde realmente começa sua batalha em favor do método oral.

Os limites geográficos não impediram que os controvertidos métodos fossem confrontados e discutidos. Eram frequentes as correspondências entre Heinecke e o abade L'Epeé nas quais debatiam sobre a validade de seus métodos. Contudo, por força do efeito causado pelas idéias contrárias ao chamado método mímico, prevalecente até então, esse debate foi parcialmente interrompido pela academia de Zürich que discordava da opinião do professor alemão, acusado de especulação e venda de seu método.

Esse foi o conturbado início do oralismo que, mesmo questionado, sem muita credibilidade, foi ganhando força de leão e submetendo a quase totalidade dos surdos à língua majoritária da população ouvinte. Como se fosse um dos conhecidos *tornados* dos nossos tempos, o oralismo foi varrendo com uma história construída passo a passo durante séculos, desconsiderando todas as conquistas, desprezando e desrespeitando a opinião, a vontade e a realização dos maiores interessados nesse processo, que eram os próprios surdos. Um “*tornado*” que mudaria posturas e atuações especialmente dos surdos que até esse momento, vinham participando do debate cultural e educacional, utilizando sua própria língua e assumindo a função de professores das crianças surdas, constituindo-se em modelo lingüístico destas, contribuindo assim, para a formação de sua identidade cultural.

Embora a França tenha sido o grande marco da educação de surdos, tendo sua principal representação no Instituto Saint-Jacques em Paris e o método gestual prevalecesse sobre o método oral, em algumas nações, não somou força suficiente para manter o curso do processo, que gradativamente vai sendo abalado em sua prática e na estrutura da instituição, que configurava sua representatividade maior.

Já é marca da história a centralização dos meios de informações e formações. O acesso aos diferentes saberes e discussões estava restrito àqueles que pudessem aproximar-se ou incluir-se nas instituições destinadas a esse fim. Não havia outros espaços para que os surdos pudessem ser surdos. Por isso, um número bem reduzido de surdos tinha acesso ao saber sistematizado, assim como, estavam afastados de seus pares e impedidos de avançar politicamente nas questões que pudessem levá-los a formas de vida mais livre e independente.

Nesse reencontro com a história, constata-se uma realidade que se mantém viva até nossos dias. Trata-se daquelas crianças, jovens e/ou adultos surdos pertencentes à famílias

menos favorecidas economicamente, localizados em regiões afastadas dos grandes centros de desenvolvimento educacionais e que por conseqüência disso, ficam à margem dos avanços, dos recursos e da própria constituição enquanto sujeitos surdos.

Situação semelhante vivida no século passado, serviu de argumento ao Ministro de Instrução Pública da França quando da redação de uma circular enviada aos diretores de escolas comuns, orientando a inclusão dos surdos em seu ensino primário, aconselhando ainda aos professores que renunciassem o uso da mímica natural, investindo mais no progresso da língua oral e escrita.

Por momentos torna-se difícil entender determinadas atitudes como essa que ocorreu na França. Contudo, quando se trata de um processo, há que se permitir e procurar compreender os movimentos de avanços e recuos que constituem a história. Há que se relacionar as tomadas de decisão às questões de poder e controle que estão em jogo de acordo com interesses que movem os diferentes momentos históricos vividos.

Por esse viés, nos é possível pensar no porquê de tal atitude justamente num momento em que a educação de surdos parecia avançar significativamente e a vida cotidiana dos surdos acenava para uma verdadeira concretização do objetivo mais fervoroso: o direito de **Ser Surdo**.

De acordo com Skliar (1997), a educação e a vida dos surdos até 1850 apresentava uma situação otimizada com expectativas excelentes sendo que, 50% dos professores de crianças surdas eram surdos adultos e a alfabetização destes acontecia na mesma proporção que a dos ouvintes. Nesses fatos está refletida, em primeira instância, a participação ativa dos surdos nos debates, podendo, através de sua própria língua, dizer de suas necessidades, de sua cultura e de suas expectativas frente à vida. Além disso, o bilingüismo era uma política baseada, em muitas escolas, na relação entre a língua de sinais e a língua escrita.

Frente a tal situação, não seria mais adequado e coerente buscar alternativas para sanar as dificuldades como o acesso às escolas para surdos? Por que não se investiu na formação de profissionais dando condições de atendimento numa área de maior abrangência? Teria faltado disponibilidade e interesse dos surdos ou vontade política daqueles que comandavam e determinavam as diretrizes da educação? Quais seriam os

interesses políticos, econômicos e ideológicos que permeavam tais propostas? Essas questões são pertinentes também ao que hoje vem conflituando a educação de Surdos.

As imagens do nosso ontem e do nosso hoje se entrecruzam numa espécie de replay, separados pela diferença entre o preto e branco e o colorido. Mudam a roupagem, os personagens, mas a cena se repete e as atitudes dos espectadores/telespectadores pouco se alteraram em termos de posicionamentos, concepções e atitudes.

Embora as interrogações invadam nossa mente, retomemos nosso objetivo de revisitar as fontes primeiras para entendermos e conhecermos a trajetória dos surdos nos caminhos da educação.

Notoriamente a realização e o sucesso dos surdos no mundo letrado via língua materna, estava reduzindo-se às exceções. As gerações que usufruíram desse direito, nada ou pouco podiam fazer aos pequenos iniciantes, frente à realidade que se instaurava e que lhes impedia de usar sua própria língua, tampouco poderiam transmiti-la e difundi-la.

Neste mesmo período, os italianos viviam um processo diferenciado, sobretudo pelas próprias peculiaridades do país. A diversidade lingüística e dialetal tornou-se um grande obstáculo frente ao que se propunha o governo quando da proposta de formar um estado unitário.

Dentre as diferentes línguas usadas no país, também a língua de sinais era um fator obstacularizante para a expansão da campanha de alfabetização implantada com o objetivo de conquistar a coesão territorial e a unidade lingüística do país.

Assim como outros países, a Itália também sentiu a força do “*tornado alemão*” que antes de 1870, comandava os programas educativos para surdos instalando nos institutos o método articulatório e a leitura labial.

Embora o primeiro diretor do instituto italiano, Tomás Silvestri, tivesse suas raízes teóricas embasadas no método gestual ou francês, sendo seguidor de L’Epeé, as experiências oralistas foram se expandindo na Itália, especialmente através de exposições públicas com demonstrações de “surdos falantes” que impressionavam a todos e eram reconhecidos como verdadeiros símbolos de progresso e da recuperação social do surdo pela palavra falada.

A humanidade vivia momentos de grandes avanços e comprovações no campo das ciências naturais como o foi a lingüística aplicada, a fonética, a foniatria assim, era necessário que tais novidades tivessem campo de aplicação, e, neste contexto, o método oral além de ser considerado uma novidade, se adequava perfeitamente às novas demandas científicas.

Talvez aí esteja situada a idéia precursora da medicalização da surdez. Uma forte razão para se acreditar nisso, foi a expressiva pressão do setor médico para que as instituições educativas fossem convertidas em centros clínicos, possibilitando assim, a recuperação, reabilitação e o tratamento da enfermidade audiológica.

No entanto, esse processo de generalização do oralismo não se deu de maneira simples e sem muitas resistências, mesmo por que, a falta de consistência aos argumentos que embasavam esse método, deixavam precedentes para questionamentos e resistências a sua implementação. O simples argumento de que essa seria a forma mais adequada para a recuperação social e moral do surdo não justificava uma transformação tão desmedida.

Em termos de resistência, pode-se dizer que as ordens religiosas, que se converteram em ponto de referência para o intercâmbio educativo por facilitarem a difusão das informações relacionadas à educação de surdos, também se tornaram, inicialmente, um impeditivo à implantação do método oral na Itália, “por considerá-lo um fiel representante do anticatolicismo alemão” (Facchini 1987 in SKLIAR 1997, p.35).

Este fato é de extrema relevância pois os surdos, mesmo sendo os maiores interessados, não conseguiam fazer valer suas posições frente à pretensa superioridade e poder de decisão dos ouvintes defensores do oralismo. Assim mesmo, de diferentes formas, havia manifestações de resistências.

Consta de registros que entre 1780 e 1870 encontra-se uma rica bagagem de produção artística e científica dos surdos em diferentes países. Nesse mesmo período, surdos italianos também deixaram seus escritos expressando suas posições sobre questões metodológicas, defendendo o uso da língua de sinais e suas contribuições ao desenvolvimento intelectual dos surdos. Contudo, a participação política dos surdos nos debates culturais e educacionais, não acontecia de forma tão efetiva como na França.

Mesmo assim, os oralistas precisavam redobrar os esforços para fazer valer sua ideologia nos institutos italianos. A estratégia então foi promover um acordo entre os mais renomados e influentes diretores, dentre eles Serafino Balestra, Giulio Tarra e Tomasso Pédola, todos abandeirados do oralismo.

Um meio eficaz para atingir o público interessados na área e conquistar maior adesão, foi a divulgação através da produção escrita. Assim, publicou-se uma revista sob o título: **“L’Educazione del sordomuto”**, do ano de 1872, trazendo argumentos favoráveis ao método oral, com a clara intenção de convencer professores e direção dos institutos sobre a superioridade indiscutível desta forma de ensino e que a adoção deste método, possibilitaria educar os surdos na palavra e pela palavra.

A circulação das referidas produções, fazia difundir mais fortemente a idéia de que a palavra articulada deveria ser o único meio de ensino e educação, sendo que, qualquer outro meio associado ou paralelo a este, só provocaria confusão. Estava claro, portanto, que a língua oral deveria ser única, o que se expressa nestas palavras: “ la enseñanza de la lengua oral debía ser el único y el fin único de la educación de los sordos.” (SKLIAR, 1997,p.38).

Tais publicações, renderam a Pédola uma vaga na comissão do Ministério de Instrução Pública da Itália com a missão de programar a reorganização das escolas para surdos. Com esse cargo e um grande poder de decisão nas mãos, Pédola obteve uma ampla adesão ao método oral, chegando a criar um projeto de lei, cujo artigo VI expressava:

“El gobierno no acordará ninguna subvención, ni contribuirá a la fundación de establecimientos gratuitos o becas, a sostener los institutos viejos o nuevos, abiertos o por abrir, que no crean en el deber de seguir y practicar los métodos de enseñanza conforme a las exigencias de la ciencia y a los resultados de la experiencias”. (SKLIAR, 1997, p.39)

A ousadia e convicção dos defensores do oralismo, fazem com que a conquista de espaços e os movimentos de adesão tornem-se cada vez mais expansivos e fortes. Embora, aparentemente, os interesses estivessem voltados só à educação, é evidente que a suposta superioridade e “necessidade” do método oral, estava estreitamente relacionada com os aspectos políticos e econômicos que surgiam com a modernidade, afinal, um novo período

histórico começava a ser implantado. Para isso, lentamente foi-se tecendo uma teia de estratégias, na qual a educação era um fio condutor, era um dos meios mais eficazes para se alcançar às pretensas transformações.

A forma direta de transformar a realidade era povoando o meio educacional com as novas idéias guias e isso se deu, principalmente, com a realização de Congressos, os quais marcaram decididamente os rumos da educação dos surdos, como veremos no próximo ítem.

### ***2.3. Congressos: portais de emancipação e silenciamentos***

Talvez uma das grandes fontes de informações sobre a história dos surdos esteja situada nos registros de discussões e resoluções de encontros, seminários e congressos que geralmente aconteciam (e acontecem), quando as contradições, os conflitos ou a busca de melhor qualidade das linhas norteadoras do sistema em vigência se confrontam.

Assim, historicamente, são criados espaços onde acontecem as manifestações das diferentes posições sobre o tema em foco, trazendo proposições que transformam e impulsionam ao avanço ou a um novo rumo do processo, o que poderá ser seguido por alguns e contestado por outros provocando, com isso, a emancipação de idéias, ideais e interesses de um determinado grupo, ao mesmo tempo em que provoca o silenciamento e a própria negação de lutas outras, as quais acabam sendo excluídas desse processo.

Nestes termos, retomando o fio da história, em Veneza no ano de 1872, foi realizado o *VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana*, com o propósito de discutir a situação dos surdos e cegos do país. Embora, certamente as intervenções tenham sido várias e diferenciadas, prevaleceram os posicionamentos do já mencionado Giulio Tarra, cujas palavras compuseram praticamente o texto final das propostas do congresso.



Nas intervenções de Tarra estava explícita a pretensão de implantar o método oral, e isso se fez quando solicitou claramente ao congresso a determinação de que a palavra articulada fosse introduzida nos institutos italianos como o meio normal na instrução dos Surdos. Além disso, definiu que tal prática deveria ser dividida em duas partes, sendo que a primeira estaria destinada ao treinamento ou ensino mecânico da palavra, enquanto que a segunda ficaria destinada ao ensino moral e intelectual, utilizando-se para isso da leitura labial, da palavra articulada e da escrita. A essa metodologia chamou de intuitiva-racional (SKLIAR 1997, p.39-40).

É impressionante a convicção que os oralistas tinham de que a palavra estava acima e além de qualquer coisa, inclusive como antecessora do desenvolvimento intelectual, já que na referida divisão, este está em segundo plano enquanto que aquela fica como consequência última. Como se não tivesse relação alguma entre pensamento e linguagem e fosse possível desconectar todos os sentidos, inclusive o sentido da vida do surdo no momento mecanizado do treinamento da fala. Poderia o surdo deixar de viver para falar? Seria necessário que tudo parasse ou nada existisse antes nem durante as sessões de fala? Que relações teriam os sons emitidos com as vivências do surdo?

Com muita propriedade, Skliar (1997) observa que as notáveis carências de informações e o virtual estado de analfabetismo funcional de que os surdos padecem até hoje, encontram nas resoluções desse congresso, um de seus antecedentes mais penosos, pois, a partir das intervenções tendenciosas e coercitivas de Tarra, que tiveram efeitos decisivos, se desencadeou oficial e desenfreadamente a instalação do oralismo e a difusão de seus argumentos, os quais apesar de infundados para alguns, estavam carregados de um elevado valor coercitivo, ganhando, gradativamente, a adesão da maioria.

O fato é que desse congresso resultou a primeira decisão oficial que encaminhou a implantação do método oral nas escolas, entendendo-o como o único que corresponderia às exigências da ciências, da experiência e da sociedade.

Naturalmente, os reflexos das resoluções do VII Congresso Pedagógico Italiano, se abateram sobre o meio educacional criando um clima de inquietude que se reverteu em ação, constituindo-se na organização do I Congresso de professores italianos de surdos, datado em setembro de 1873 na cidade de Siena.

A pauta deste congresso, a princípio, foi elaborada a partir dos posicionamentos dos próprios professores, seguindo orientação e solicitação dos organizadores. No entanto, o que se teve, “curiosamente”, foi uma espécie de adesão às idéias da direção e professores do Instituto de Milão, que haviam sido publicadas três meses antes, na influente revista **L’Educazione dei sordomuti**.

O texto da referida revista expressava o objetivo maior da educação de surdos, que assim como dos ouvintes, deveria ser o desenvolvimento intelectual, religioso, moral e cívico de acordo com as condições sociais de cada um. Deixando claro, ainda, que o meio para alcançar tal objetivo, era através do ensino da língua pátria, partindo de um entendimento da hegemonia lingüística, a língua oral.

Dentre outros pontos expressos no texto, explicitavam que o gesto natural, como definia a língua de sinais, não poderia constituir-se em língua, nem ser obstáculo para a aprendizagem da língua pátria, muito menos para o exercício da palavra viva.

É expresso com clareza também, que a arte, ou ensino, não pode modificar a *natureza imperfeita* e, por isso, a cultura da língua e o conseqüente desenvolvimento da inteligência do surdo, serão sempre limitados.

Sob a presidência de Pédola e com tais precedentes, não fica difícil perceber que tudo se organizara de forma a favorecer o oralismo, sobretudo, considerando que os convidados eram, ou simpatizantes ou militantes deste método. Frente à tamanha irreverência, não faltaram as críticas, que apesar de severas, não renderam grandes efeitos afinal, o congresso já havia aprovado o texto precedente e propôs outras questões para o debate, dentre elas a necessidade de produzir bibliografias adaptadas ao método oral.

Indiscutivelmente, mais uma vez, os resultados do congresso tiveram efeito vitalizante ao oralismo que vinha ganhando espaço e adesão dia após dia, inclusive na França, onde muitas escolas vinham adotando o método oral ou o método misto que se constituía no ensino da língua oral e da escrita.

O momento era de transição nos caminhos da educação e os congressos e conferências tornavam-se palco das discussões, propostas e resoluções.

Neste cenário, em que todos os personagens estavam em movimento descompassados pela falta de definição de papéis e, sobretudo, de roteiro, qual seria o papel do professor, treinador ou educador? E a escola, era clínica ou espaço de aprendizagem? Pátria era sinônimo de homogeneidade de língua e cultura, massificando as diferenças ou um espaço onde a diversidade poderia enriquecer e desenvolver a nação?

O conturbado e angustiante clima gerado pela divergência entre as correntes oralistas e gestualistas, somado à realização de vários congressos a nível mundial em Paris no ano de 1878, motivou professores de surdos franceses a convocar o Primeiro Congresso Internacional de Educação de surdos. Dentre os participantes, somente quatro não eram franceses, entre eles, Serafino Balestra. Um bom motivo para supor que haveria pronunciamento em favor do oralismo. Contudo, nenhum transtorno aconteceu e o Congresso que ficou conhecido com o nome de **Amelioration du sort des sourdmuets**, foi o mais pacífico da história da educação dos surdos.

Entretanto, essa passividade não foi de um todo positiva. Trata-se de um desvio da discussão central que seria a eleição do método para a educação dos surdos. Em lugar disso, discutiram a criação de uma anamnese que seria aplicada em todos os países, o alerta sobre o casamento entre consangüíneos, reafirmou-se a incapacidade do surdo pré-linguístico, uma vez que se estabeleceu a igualdade de condições intelectual e moral entre o surdo *no idiota* e os ouvintes, dando-lhes os mesmos direitos educacionais.

Mesmo sendo temas relevantes, o que se pretendia defender era a dignidade social do surdo, portanto, impossível fugir da discussão sobre os métodos de ensino, sendo que estes definiriam sua situação lingüística e asseguraria sua condição cultural.

Sendo assim, como a forte tendência a privilegiar método oral já estava praticamente aclamada, as discussões se inclinaram novamente em seu favor, inclusive retomando um antigo argumento, segundo o qual o próprio abade L'Epeé teria sido menos gestualista do que oralista e, portanto, o método da palavra articulada seria essencialmente francês e não alemão, conforme afirmou o diretor do Instituto para surdos de Saint Hyppolytee-du-Fort:

(...) El método de la palabra articulada es esencialmente francés y no alemán, aplicado por primera vez por un hijo adoptivo de la Francia, del cual a menudo nos olvidamos: Jacob Rodriguez de Pereire; por esto, siendo el método oral

francês y siendo usado tal vez en todos los países de Europa(...) yo quisiera, como francés, que mi patria no estuviese más tiempo privada de este gran beneficio. (Skliar 1997,p.43)

Como já ocorrido em outras situações, o eixo fundamental que seria uma discussão séria e bem argumentada sobre metodologias, é habilmente desviado, distorcido e incorporado num discurso chauvinista que acabou ganhando a aprovação do congresso cujas conclusões determinavam que o método oral tivesse *preferência* absoluta na educação dos surdos. Essa decisão não foi contestada nem mesmo pelos adeptos do método misto.

A resolução desse congresso do século passado, nos remete ao momento presente quando da resolução da nova LDB, que no artigo 58º, do capítulo V, fala sobre a modalidade da Educação Especial a qual deve ser oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino. Expressão esta, que soa como fornecedora de autonomia às escolas para escolherem se incluem ou não esta modalidade de educação em seu sistema, entretanto, assume um discurso de transparente tendência e que acaba por conquistar a adesão da maioria, inclusive com a convicção de que se está optando pelo melhor e mais sensato. Essa discussão será retomada em outro ponto deste trabalho.

Contudo, o oralismo ainda não estava completamente sólido e encontrava resistências tão significativas que no ano seguinte, organizou-se em Lyon, o Congresso de Professores Franceses. Esse momento ficou marcado pelas intervenções do abade Guerín, diretor do Instituto de Marsella, que fez declarações polêmicas quanto ao uso da palavra articulada e das dificuldades em sua aplicabilidade no Instituto de Paris. Defendeu que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, a mais conveniente para o ensino, e conclui que o método oral não é viável a todos os surdos, segundo ele que seja mantida a prática da língua de sinais até que seja encontrada uma forma para ensinar a palavra a todos os surdos.

Somada à intervenção de Guerín, veio o apoio e solicitação do reverendo Lemann em defesa da língua de sinais:

(...) es la base de la enseñanza para hoy y para lo que vendrá, como tesoro de la familia de los sordosmudos y como lengua del esse pueblo infeliz (...) Tenedla al menos como lengua de reserva por su indiscutible utilidad; sin la lengua de señas jamás será posible llevar al sordomudo hacia la eucaristia. Y no debe exagerarse

el beneficio de la palabra en el sordo ni sacrificar el método nacional a la potencia alemana que, no satisfecha com haber expropiado a Francia dos de sus provincias, ahora quiere imponer sus métodos (...) El sordomudo ama la lengua de gestos y ninguno puede privarlo de ella. (Skliar,1997,p.44)

Ainda que os discursos pretendessem defender os surdos e a utilização dos sinais, prevalecia a idéia de sujeito inferior, merecedor de pena, e caridade, além disso, havia o interesse da igreja em aumentar “seu rebanho”, sendo isto claramente explicitado nestas “pseudo-defesas”.

Mesmo assim, apesar de haver conseguido a aprovação do congresso com o apoio da maioria, e de ter uma boa repercussão, a língua de sinais estava, decididamente, com os dias contados. O que anteriormente parecia ter um caráter de sugestão ou solicitação, logo assumiria um caráter de imposição, e aquilo que parecia uma possível opção, logo se tornaria extrema proibição.

A corrente oralista havia adentrado num caminho sem volta e como as opiniões permaneciam divididas, só restava uma saída: determinar a obrigatoriedade da língua oral e a proibição da língua de sinais.

Esta extremada decisão, teve como palco de aclamação o inesquecível Congresso de Milão de 1880, que reuniu cerca de 200 pessoas ligadas à educação de surdos, vindas de diversos países da Europa e da América, das quais todas tinham direito ao voto, com exceção dos surdos.

Apesar de serem inúmeras as preocupações relacionadas ao tema e variadas as propostas de discussões, era insuperável a expectativa em torno da polêmica sobre a metodologia mais adequada ao ensino do surdo. Por certo, uma preocupação que envolvia também, e particularmente, o presidente do Congresso, Giulio Tarra, que tratou de inverter a ordem dos temas a serem discutidos, antepondo as questões que envolvessem metodologia, já na primeira sessão.

Entre os dias seis e onze de setembro daquele ano, pronunciamentos favoráveis ao método oral superaram toda e qualquer manifestação de resistência, inclusive a de Thomas

Gallaudet, presidente e professor do Colégio Nacional para surdos de Washington, cuja intervenção praticamente nem foi ouvida.

Considerando os precedentes, Skliar (1997, p.45) conclui que a resolução não poderia ter sido outra: “ ese Congreso fue exaltado como el punto de partida de la dominación del método oral. Allí los maestros sordos fueron excluidos del voto, el oralismo salió triunfante y el uso de la lengua de señas resultó oficialmente prohibido en las escuelas”. Portanto, o Congresso decretou o método oral puro como o único método de ensino.

Pode-se considerar que esse Congresso foi uma cisão na história da educação dos surdos, sendo que, até então a língua de sinais havia se configurado numa prática constante e base das experiências educativas com surdos e a partir daí, se decretou um novo objetivo de ensino que era fazer com que o surdo falasse assim como os ouvintes e isso implicava em abandonar os sinais para, supostamente, “compartilhar” de uma língua e uma cultura que não lhes eram própria.

Seria necessário um estudo mais aprofundado sobre os diferentes aspectos que envolveram tal decisão, porém uma rápida análise sobre o contexto vivido naquela época nos permite pensar que o desfecho do Congresso e o próprio processo que havia se desencadeado há algum tempo, não encontravam na eleição metodológica o fim único de sua implementação, tampouco o oralismo saiu vitorioso pela sua superioridade.

Podemos considerar que esta corrente tornou-se uma ideologia dominante por se adaptar perfeitamente ao novo sistema que transitava do feudo para a indústria, transição esta, que colocava novas exigências na formação do sujeito útil, produtivo e adaptado às condições que se impunham, desta forma, o oralismo proporcionaria a adaptabilidade do surdo ao novo sistema.

Assim, de acordo com Widell (1992), existem algumas razões implícitas, que estão diretamente relacionadas ao contexto político, filosófico e religioso vivido naquele momento histórico e que estão refletidos na linguagem e nos conteúdos transcritos no decorrer do Congresso de Milão.

No campo das ciências, a doutrina do desenvolvimento se difundiu e na “*escala de posições*” o homem atinge um estágio superior ao do macaco, assim como a civilização

ocidental se sobrepõe a outras culturas e, no eixo da discussão metodológica que se fazia pautar, a língua de sinais está num estágio inferior, por isso deveria ser irrevogavelmente abandonada em prol da língua oral que estava num estágio superior. Esse foi um argumento muito relevante, pois a cientificidade estava sobre qualquer suspeita.

Ainda no terreno das ciências, sob um prisma filosófico, a legitimidade do oralismo se sustenta na concepção aristotélica, que sobrepõe o abstrato ao concreto, à supremacia do mundo das idéias, o que na direção do que se põe em discussão, se reflete na superposição da palavra sobre o gesto.

A unidade das sociedades era objetivo de muitas nações e por isso tornou-se necessário que se implantasse um sistema de leis e sanções apresentados de diferentes formas de acordo com cada país. A Itália, por exemplo, passava por um processo de coesão territorial pretendendo também conquistar a unidade lingüística através da eliminação dos desvios lingüísticos, para tanto, lançou um projeto de alfabetização em massa que encontrou na língua de sinais um obstáculo. Portanto, evidencia-se que a eleição do método oral para a educação dos surdos, sob esse aspecto, configura-se numa razão política e não educacional.

Mas, há ainda outra razão atrelada à conclusão desse Congresso. Trata-se da posição, sempre influente, da igreja que justificou sua adesão ao oralismo pela necessidade de compreensão no ato confessional, sendo que com os gestos, o pobre surdo corre o risco de ser mal interpretado. Com isso, revelam-se os interesses religiosos na eleição do método oral.

Entretanto, as transformações sociais sempre estão ligadas, de alguma forma, ao eixo que move o desenvolvimento social que é a economia. Nesses termos, o Congresso de Milão se deu num momento de transição na vida econômica, em que as novas formas de produção exigiam “nova anatomia corporal favorável às rotinas de trabalho: a gesticulação e a animação são substituídas pela imobilidade e a inflexibilidade, do mesmo modo, os sinais são substituídos pela fala” (WIDELL, 1992,p.27-28)

Também, as teorias de aprendizagem se moviam para as bases inatistas que concebiam o ser humano como um ser de capacidades inatas, ou seja, todas as formas de conhecimento já estavam prontas e elaboradas, bastando o amadurecimento ou o tempo de

desenvolvimento para manifestar-se. No caso dos surdos, sob essa ótica, não valeria o tempo do amadurecimento, uma vez que, desprovido da capacidade de se comunicar, não teria aptidão para a aprendizagem. Assim, a responsabilidade pela “não aprendizagem” estava centrada estritamente no sujeito surdo.

Essas análises são extremamente pertinentes frente ao desfecho do referido Congresso, no entanto, não houve argumento forte que pudesse interferir no rumo do processo. A partir daí, mergulhamos num negro mar de imposições, desrespeito e violência contra os surdos, cruzando por diversas “inovações” metodológicas e, sempre ideológicas, que provocavam algumas alterações no fazer pedagógico, mas sempre atreladas ao viés oralista.

Foram cem anos de dominação ouvintista e negação da surdez. Tempo suficiente para deixar um rastro de demolição da auto-imagem, de aniquilação das expectativas educacionais, sociais, afetivas e profissionais dos surdos. Tempo para comprometer seriamente a formação identitária dos surdos. Mas, apesar disso, não houve tempo suficiente para matar uma cultura que, mesmo de uma forma sufocada, reprimida e até clandestina, manteve viva suas manifestações de resistências.

Poderia enveredar-me, nesse espaço, em retomar os caminhos percorridos nesses cem anos nos diferentes aspectos, entretanto, vale dizer que a educação dos surdos vem sendo marcada por incansáveis lutas, debates e movimentos que definem a resistência de um grupo socialmente excluído, subestimado e marginalizado.

A imposição das normas socialmente reconhecidas, ou do “normal” aceitável, põe a sociedade numa pretensa igualdade que nega as individualidades, as particularidades dos determinados grupos que a formam. Assim, a norma de que comunicar-se é sinônimo de oralizar, de produzir uma linguagem sonora, está estabelecida como outra verdade culturalmente propagada. Com isso, todas as formas de comunicação que fogem a essa norma, são inaceitáveis, negadas ou no mínimo causam estranheza e resistência.

Talvez o que não se possa deixar de mencionar, mesmo que de forma sucinta, são os modelos educacionais que por mais de um século foram construindo as formas de representações do surdo e da surdez nos âmbitos da sociedade e da educação.



Embora o Congresso de Milão tenha sido um marco histórico na imposição do oralismo, não podemos considerá-lo como “O” momento decisivo, mas que foi a absorção de uma série de mecanismos políticos e práticas ouvintistas ocorridas naquela oportunidade que levaram a sua legitimação oficializada.

No momento em que se deu o Congresso, o contexto histórico, social e econômico, envolvia uma diversidade de acontecimentos e transformações. Assim, já respiravam-se ares da evolução científica e a medicina era “porta bandeira” dessa marcha.

Nessa onda evolucionista, também as propostas educacionais voltadas aos surdos, foram penetradas por uma visão clínica centrada na medicalização da surdez e no ensino da fala.

Desta forma, arrastamo-nos por esses longos anos guiados por mecanismos de uma pedagogia corretiva que tentava normalizar, corrigir, remover ou curar um problema audiológico.

Frente a isso, Skliar (1998, p.7), nos lembra que:

“Foram mais de 100 anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional, instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.”

A partir disso, buscou-se com base nos discursos hegemônicos, a transformação dos espaços educativos em centros clínicos produzindo “um holocausto lingüístico, cognitivo e cultural na vida dos surdos” (SKLIAR 1998, p.16).

Contudo, a seqüência de fracassos na vida educacional dos surdos, mediante tal proposta, embora tenha sido atribuída em geral à “incapacidade” do próprio surdo ou ao professor despreparado e à adoção de metodologia inadequada, na verdade estava localizada na falta de capacidade reflexiva sobre as políticas vigentes.

Por isso podemos constatar que “o que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos lingüísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc...” (SKLIAR 1998, p. 18).

#### **2.4. A reação: movimentos surdos construindo novos caminhos**

Não há como ficar indiferente frente às mudanças que foram sendo gestadas no interior dos movimentos surdos. Portanto, um novo olhar sobre a surdez e o surdo começa emergir no contexto da educação. Um olhar que ultrapassa as questões pedagógicas e metodológicas e acima de tudo, que busca a superação da visão clínica da surdez.

Assim, as mudanças provocadas se inclinaram em direção à construção das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez, aproximando-se dos paradigmas sócio-culturais que pudessem dar sustentação à construção de projetos políticos capazes de transformar as representações de surdo e surdez.

Nesta perspectiva, estão centrados os mais recentes estudos e pesquisas<sup>8</sup> que buscam o reconhecimento da surdez “enquanto diferença, enquanto significação política, construída histórica e socialmente, entendida enquanto processo e produto de conflito e movimentos sociais de resistências as assimetrias de poder e saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (SKLIAR 1998, p.6).

---

<sup>8</sup> Pode ser citado aqui o caso do NUPPES - Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos - que teve seu início, formalmente, em 1996, quando um grupo de alunos e professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS decidiu criar um novo espaço acadêmico e uma nova territorialidade a qual denominaram *Estudos Surdos em Educação* (SKLIAR, 1998 p.5).

Superar a cultura do silêncio e abandonar progressivamente a ideologia dominante são passos fundamentais em direção à legitimação do surdo enquanto sujeito histórico e cultural.

Nesse sentido, os movimentos em busca de espaços que garantam e propiciem o encontro entre surdos para socialização de suas histórias de vida, suas dificuldades e anseios, têm se configurado nos avanços mais significativos e de respostas mais positivas em termos de expectativas mais elevadas e consistentes.

Os movimentos de resistências dos surdos frente à colonização dos ouvintes foram se intensificando e criando espaços nos diferentes segmentos. Diante disso, as formas de organização foram se estruturando em clubes, associações, escolas, enfim, modalidades que permitissem ou suscitassem a participação da comunidade surda nas decisões que há muito vinham sendo comandadas basicamente pelos ouvintes.

Esses movimentos vêm se pautando principalmente na reivindicação da participação dos surdos nos processos de tomada de decisões acerca das discussões e deliberações em que estejam implicados seus interesses.

Nessa trajetória, muitas foram as mobilizações, protestos e construções de propostas, a maioria delas, resultantes de encontros, seminários, congressos e reuniões que proporcionaram a participação de surdos de diferentes lugares, que vivem diferentes experiências, diferentes histórias de vida e que na socialização de suas necessidades, dificuldades e conquistas, fortalecem os movimentos surdos em sua estrutura, organização e conquista de seus propósitos.

Em nosso meio, o mais recente acontecimento, nessa direção e de maior relevância, foi a realização do *V CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGÜE PARA SURDOS*, já mencionado anteriormente. Um momento que nos levou à convicção de estarmos trilhando “novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida” (COSTA, 1996 p.8).

Um momento histórico, sem dúvida. Momento em que verdadeiramente estiveram em pauta discussões de temas relacionados à comunidade surda, defendidos e argumentados pela comunidade surda. Prova disso foi a realização do *PRÉ-CONGRESSO* que precedeu este congresso e que teve a participação somente dos surdos, sendo que profissionais ouvintes, familiares e outros ouvintes interessados, permaneceram como espectadores na plenária, desta vez sem direito a voz e ao voto.

Posso dizer que, pessoalmente, foi uma experiência ímpar, emocionante e extremamente rica. Mas que acima de tudo, foi a confirmação para levar adiante o meu propósito, o objetivo desta pesquisa, pois estava ali, diante dos meus olhos o que eu realmente estava tentando dizer, do quanto é imprescindível a participação, opinião e contribuição dos surdos na construção das políticas e propostas educacionais que se destinam a eles próprios. Por isso, esse foi o “*palco*” escolhido para que entrassem em cena os atores, suas expressões, suas histórias, suas vidas... suas próprias vidas. Assim, esse momento se constituiu em campo de pesquisa deste trabalho.

Naqueles dois dias, (Pré-Congresso) cerca de 300 pessoas surdas se concentraram para discutir e se posicionar em relação às questões de identidade, cultura e educação. Muitos lugares do mundo estiveram representados, vários estados do Brasil, muitos países da América- Latina, Europa, Estados Unidos, Japão... enfim, grande parte das comunidades surdas estiveram representadas e, assim, tiveram seus espaços garantidos para dizerem o que pensavam a respeito das suas demandas enquanto grupo minoritário, seus direitos lingüísticos, culturais, educacionais e sociais.

As discussões foram organizadas em grupos temáticos, culminando em uma plenária geral com subsídios para a elaboração de um documento contendo as considerações, reivindicações e anseios da comunidade surda.

Esse documento, foi intitulado “*QUE EDUCAÇÃO NÓS SURDOS QUEREMOS*” e da mesma forma como foi gestado, na coletividade, assim também foi encaminhado às autoridades competentes, coletivamente, acompanhado de grande parte dos participantes do Congresso, que numa passeata pelas ruas da capital gaúcha, conduziram o documento até a sede do governo, sendo recebidos pelo governador do Estado Senhor Olívio Dutra e pela secretária de educação do Estado, Professora Lucia Camini.

A partir desse diálogo entre a comunidade surda e o governo, podemos dizer que passos importantes foram dados em direção ao reconhecimento e respeito à comunidade surda, seus direitos e necessidades de redimensionamento e ressignificação da educação para surdos no país.

Certamente esse momento, que fez parte da história de vida dos mais de 1000 participantes, teve sua contribuição para uma mudança significativa nos rumos da educação e da sociedade. Nesse sentido, já podemos comemorar uma grande conquista que foi o reconhecimento da LIBRAS em todo território gaúcho<sup>9</sup>, sendo mais um Estado do Brasil onde os cidadãos surdos podem usufruir do direito de usar sua própria língua e ter acesso a outros recursos que lhes permitam uma vida mais plena de participação na sociedade.

É certo que nem todas as respostas serão imediatas, nem é o que se pretende, pois o imediatismo, geralmente, não se estrutura em bases sólidas e de conseqüências positivas. Há que se considerar portanto, que estamos vivendo um momento em que processos legais, mudanças de paradigmas, concepções e visões de mundo estão se construindo sobre novas bases, novos olhares e que vislumbram novas possibilidades.

## **2.5. Mudanças atuais: avanços ou recuo na história?**

Apesar da “metamorfose paradigmática” desse final de milênio, o que tem gerado maior inquietude, angústia e atitudes no sentido de buscar alternativas no terreno da educação, são as modificações frente às proposições da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96), mais especificamente, a proposta de educação inclusiva, apontada no capítulo V da referida lei, que tem levantado polêmicas, discussões, conflitos e até confrontos.

Ao propor que as Pessoas com Necessidades Especiais (entre elas os surdos) sejam acolhidas ao interior da escola regular, a própria lei nos coloca numa situação complicada, uma vez que, se repetem os mesmos erros históricos quando são assumidos compromissos

---

<sup>9</sup> Conforme nota divulgada no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, do dia 03 de janeiro de 2000.

políticos e econômicos com as agências financiadoras, que exigem respostas segundo seus interesses, sem no entanto oferecer condições e recursos para a implementação do que se propõe.

Há um projeto que pretende um mundo globalizado, onde as diversidades culturais, lingüísticas... são desconsideradas e como destaca Skliar (1999), “curiosamente, governos e governantes, instituições oficiais e não governamentais insistem com a obsessão em que ninguém tem direito de desistir da aldeia global, de viver em supostas margens ou periferias. ... As reformas pedagógicas estão a venda e, o que é pior ainda, os poucos que as tem compram em pacotes fechados”.

Entretanto, estando respondendo às exigências alheias a realidade da população, são absolutamente dispensadas as opiniões, desejos e manifestações daqueles que serão agentes diretos dos efeitos da lei. Por conseqüência, a efetivação do que se propõe, passará necessariamente por resistências e até pelo não cumprimento em diferentes graus.

Quanto a situação dos surdos diante desta proposta, poderíamos dizer que tem se explicitado, até formalmente, outros posicionamentos a respeito do que se propõe. Desta forma, são ilustrados os desejos dos surdos quanto a sua não inclusão escolar nas formas em que está sendo proposto.

Na ocasião do *Pré-congresso*, anteriormente mencionado, o documento construído pelos próprios surdos traz o indicativo de políticas e práticas educacionais que correspondem à educação que realmente os surdos desejam e vêem explicitadas as possibilidades de ser correspondidas as suas necessidades específicas e respeitados os seus direitos de cidadãos.

Dentre os indicativos, estão propostos o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação dos surdos em todas as escolas e classes especiais de surdos; a garantia do direito de que toda a criança surda tem de aprender a língua de sinais e também outras línguas como a portuguesa; que seja assegurado a todos os surdos, das diferentes faixas etárias, educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional.

Está explícito nesse documento também, a necessidade de ter creches e escolas de ensino fundamental e médio, no interior e nas capitais, que sejam específicas para surdos, e

que a educação esteja voltada para princípios culturais e humanísticos, que possam promover e desenvolver a cidadania e proporcionar o encontro entre os próprios surdos, constituindo-se em terreno fértil à produção inicial das identidades surdas.

A modalidade de classes especiais também é recomendada, desde que os surdos não sejam tratados como deficientes, mas como uma pessoa com língua, cultura e comunidades diferentes e que a língua de sinais seja usada e incentivada para que os surdos possam exercer o seu direito de usar a comunicação visual que lhe é própria.

O maior envolvimento dos surdos nas discussões políticas, a estruturação e organização de associações, a vida em comunidade, tem se configurado em movimentos de resistência que vêm contribuindo significativamente na mudança da história dos surdos, que cada vez mais passa a ser narrada a partir do próprio surdo.

Vivemos um momento reverso ao Congresso de Milão em que apenas os ouvintes decidiram. Desta vez, a voz e a vez pertenceram àqueles que por direito tinham o poder de decisão.

Com isso, não se descaracteriza o Congresso de Milão como historicamente importante. Pelo contrário, talvez possamos considerá-lo como fator básico à construção e/ou fortalecimento dos movimentos de resistência dos surdos ao poder hegemônico dos ouvintes que sempre determinaram as formas de vida desses sujeitos.

Apesar de vivermos e convivermos com diversas formas e mecanismos de controle e colonização euro-americanas sobre os latinos, dos ouvintes sobre os surdos, dos afortunados sobre os despossuídos, dos homens sobre as mulheres, dos brancos sobre os negros..., temos um triunfo que é a vida em comunidade e as possibilidades de somar forças e partilhar lutas.

Nesse sentido, os movimentos populares, as organizações e comunidades vêm ganhando espaços, senão de conquistas efetivas, pelo menos de manifestações e de reconhecimentos de suas diferentes formas de vida e cultura.

Cada vez mais se faz necessário que as pesquisas, estudos e abordagens teóricas dêem conta de entender e conviver com as diversidades que compõe essa sociedade multifacetada, que se pretende democrática, de igualdade de direitos e oportunidades e que se mostra cada vez mais contraditória e incapaz de lidar com suas próprias produções.

### CAPÍTULO III

#### *HISTÓRIAS DE SURDOS: Auto-narrativas surdas e a voz dos/as surdos/as na construção de novas formas educacionais e sociais*

*“Essas vidas, por que não ir buscá-las lá onde falam por si próprias?”*

Michel Foucault

Muito se falou sobre o surdo e a surdez, de como é ou deveria ser a vida do sujeito surdo em seus diferentes aspectos. Discursos que, até meados do nosso século, vinham balizados por representações que foram construídas a partir de uma única visão, a qual atribuía ao surdo um lugar e um papel de extrema dependência, projetado pela normalização clínica e biologizante. Por conseqüência, pouco ou nenhuma atenção foi dada ao que tinham a dizer os próprios surdos sobre suas condições de vida, suas necessidades e direitos.

Contudo, nas últimas décadas, esse cenário tem lentamente se modificado e o eixo de análise que possibilita um redimensionamento na leitura da surdez e do surdo, vem se deslocando para uma nova dimensão que oportuniza aos surdos narrar-se e manifestar-se em busca da expressão e vivência de sua própria cultura.

Essa expressividade ou narratividade nos é apresentada por McLaren, de forma a entendermos que:



“Narrativas nos ajudam a interpretar o mundo. Também nos ajudam a lembrar e esquecer tanto seus prazeres quanto seus horrores. As narrativas estruturam nossos sonhos, nossos mitos e nossas visões, quanto mais sonhados, mitificados e visualizados eles sejam. Ajudam-nos a compartilhar nossa realidade social tanto pelo que excluem, como pelo que incluem. Elas nos garantem os veículos discursivos para transformar a carga do conhecimento no ato de narrar. Traduzir uma experiência em uma história talvez seja o ato mais fundamental da compreensão humana” (1997, p.168).

Este capítulo tem a intenção de apresentar as manifestações dos próprios surdos acerca do processo educacional a que estão implicados desde a infância, trazendo seus posicionamentos, especialmente, frente ao que hoje se propõe enquanto política de educação visando a inclusão de todos nos mesmos espaços escolares.

Esta pesquisa, foi buscada “*lá onde falam por si próprias*” as vozes silenciadas e, de forma simples e clarificada, procurarei apresentá-las, construindo um entrelaçamento entre o que foi posto pelos entrevistados e a leitura que me é possível fazer, mediada pelos estudos e pesquisas a respeito destas questões.

Desta forma, retomo McLaren quando diz buscar uma compreensão sobre “a função socializadora da narrativa e a maneira pela qual ela introduz pessoas ou grupos em estilos de vida particulares através de suas vozes autorais e funções legitimatórias. Teorias, ideologias, práticas sociais e institucionais - e as nossas relações com elas - são todas informadas por narrativas” (1997, p.167). Assim, procuremos orientar nosso olhar para compreender as informações expressas pelos surdos entrevistados, através de suas narrativas, que dizem de um processo socialmente determinado, porém em contextos específicos.

As narrativas dos surdos, serão apresentadas em forma de *histórias de vida*, suscitando uma leitura das relações sociais que se estabelecem e a produção de identidades como formas variadas de histórias.

Vale ressaltar que “a identidade pessoal está conectada à coerência da história de vida de uma pessoa”, e que “as grandes narrativas que transcendem as biografias individuais não devem ser transformadas em lei do tipo que reprimem membros de uma comunidade” (MCLAREN,1997: p.170).

Com isso, não se pretende que os elementos apresentados tomem formas de *grandes narrativas* que assumem papéis absolutista e definidores de uma totalidade. Atenta-se, portanto, para que essas narrativas sejam identificadas como uma descrição de experiências específicas, de histórias particulares, de eventos vividos e olhados a partir de um ponto de vista pessoal de cada surdo entrevistado.

Sobretudo, não podemos perder de vista que esses sujeitos são e estão profundamente articulados e envolvidos em lutas comuns de um grupo cujo, cultura, língua e experiências de vida se afinam e se identificam. E, sendo assim, ao expressar suas histórias particulares, inevitavelmente, se fazem presente histórias outras que assumem uma similaridade na condição de sujeitos sociais, envolvidos numa rede de relações de poderes que se estabelecem historicamente.

Assim como as narrativas expressam histórias particulares, mas não se desconectam das relações sociais e das construções históricas, também a leitura que se faz delas é decorrente das múltiplas visões construídas a partir dos discursos que nos interpelam historicamente. Desta forma, “O grau até o qual resistimos a certas narrativas depende de como somos capazes de lê-las e reescrevê-las” (MCLAREN, 1997: p. 179).

### ***3.1. A história de Marta***

De nacionalidade espanhola, Marta, surda, mulher, 25 anos, professora universitária, traz em sua história imagens muito positivas em relação à vida familiar, pois sempre contou com apoio, incentivo e a valorização. Marta entende que “*esse é um ponto importante para a pessoa surda. A auto-imagem, auto-estima*”. Percebia que para sua família o fato de ela ser surda não a colocava numa situação de inferioridade. “*Eu era surda, porém igual ao ouvinte*”. Esse bom relacionamento com a família e o apoio constante “*foi um fator que contribuiu para a escola, para o relacionamento com os ouvintes*”.

O ingresso no meio escolar aconteceu aos cinco anos de idade e prosseguiu até a universidade. No início da vida escolar, vivenciou as práticas de uma educação com bases na filosofia oralista, incorporada no sistema educacional de integração.

Esta experiência, garante Marta, *“não foi boa, positiva tampouco. Eu era a única surda. Todos eram ouvintes. E o sistema educacional era a integração. Um surdo aqui, um surdo lá. Surdo só na escola de surdos, não”*. Essa prática educacional, revela uma forma de silenciamento e controle sobre os surdos, uma vez que o convívio entre os iguais era considerado *“um problema. Eles se juntavam e os profissionais pensavam que não era bom para o surdo... eles precisavam ser separados para aprender a falar”*.

Assim, Marta frequentou a escola junto com ouvintes, sendo a única surda entre eles, porque os ouvintes que administravam sua vida, entendiam que era o melhor. O contato com outros surdos que usavam a língua de sinais não era considerado bom e os esforços deveriam concentrar-se na aquisição da língua oral.

Para alcançar esse objetivo, Marta dispensou muito tempo extra escolar na logopedia. *“Fiquei três anos na logopedia (a logopedia era fora da escola) e eu não entendia toda a língua falada, completa não. Entendia um pouquinho daqui, um pouco de lá.”* Apesar dos investimentos, as dificuldades enfrentadas em sala de aula eram muitas, principalmente pela falta de comunicação, pois durante as aulas Marta entendia *“só um pouco do que o professor falava, do contexto, era um pouco. Tudo separado... Não sabia o que explicava o professor, pegava um pouco só. Várias informações ficavam faltando. Eu nunca estava segura das informações. Ia me esforçando, me esforçando para poder falar”*. Esse esforço lhe permitiu concluir: *“não tinha a minha língua... O surdo era como um erro”*.

Essa obsessão pela aquisição da fala determinada pelos que ouvem nos remete às considerações de Wrigley (1996) quando se refere a história do “menino selvagem” e o grande esforço dispensado durante anos na tentativa de fazê-lo falar. Assim, “a fala tornou-se a única medida da *humanidade* de Victor”. Ainda observa o autor que, “uma das mais notáveis ironias desta história é que o “menino selvagem” nunca foi instruído na linguagem dos sinais, nem lhe deram oportunidade de interagir com as centenas de jovens surdos de sua idade e que moravam dentro do mesmo instituto, para testar se a sinalização teria aberto um

canal para maiores avanços de comunicação, ou na verdade, se ele teria se beneficiado de maior interação social”.

Frente à imposição da língua oral, foi negada qualquer outra modalidade lingüística ao “menino selvagem” assim como ao surdo, mesmo que esta viesse a lhe conferir avanços em termos comunicacionais e uma maior interação social.

Mesmo com todos os avanços, as tendências de se manter a língua oral como único meio comunicacional “sobrevive no final do século 20 nas noções de oralismo e ciências dos que ouvem para educar os surdos” (Wrigley: 1996, p.66).

As marcas da iniciação escolar em meio aos ouvintes, provocaram uma certa confusão para Marta no momento em que passou a freqüentar um Instituto para surdos. “*Foi uma troca forte para mim, porque no instituto a informação era sistemática para o surdo, eu não sabia por que, pois eu falava muito bem*”.

Essa mudança na vida de Marta pode ser analisada a partir das categorias de identidades surdas apresentadas por Perlin (1998), cujas características, nesse caso, se identificam com o que a autora define por **identidades surdas de transição**:

“...Transição é o aspecto do momento de passagem do mundo ouvinte com representação da identidade ouvinte para a identidade surda de experiência mais visual. Normalmente, a maioria dos surdos passam por este momento de transição, visto que é composta por filhos de pais ouvintes.”

Até sua inserção na escola específica para surdos, Marta estava acostumada a se esforçar para ser como os que ouvem, portanto, muito distante da construção de uma identidade própria, de perceber-se como sujeito surdo, de construir seus próprios projetos de vida, dedicar-se a eles e reivindicar seus direitos.

Hoje, com vinte e cinco anos, Marta é uma surda envolvida com as questões políticas e sociais dos surdos, atuando no movimento associativo o qual tem sido muito importante para as pessoas surdas.

Através da associação é promovido o contato entre os surdos e há um comprometimento com as questões que envolvem os interesses dos surdos como os investimentos para melhorar a comunicação, a implantação do bilingüísmo dentre outras.

Um fator relevante assinalado por Marta é a relação com o governo. Há um contato efetivo, encontros freqüentes e é discutido sobre as necessidades das pessoas surdas. Segundo ela, a situação de todos os países acontecem mais ou menos iguais, “*porém, a diferença é como se relacionam com o governo... porque a comunidade surda é uma questão do mundo todo, igual, porém, uns governos se comunicam, respondem, outros não*”.

Nesse sentido, nos cabe questionar sobre as práticas conduzidas pelos poderes públicos governamentais quando fazem referências às questões voltadas aos surdos ou a qualquer outro grupo minoritário como os deficientes físicos, mentais, cegos... pois são reveladoras de conceitos e pré-conceitos daqueles que comandam os caminhos da educação.

Penso ser pertinente ilustrar essa questão, trazendo a crítica feita por Franco (1999), frente a uma campanha do governo federal brasileiro, quando em 1997 faz grandes investimentos em publicidade para divulgar uma proposta de educação *multicultural e inclusiva* defendendo às questões da *pluralidade* e o discurso de *educação para todos*.

Trata-se de um comercial que ocupava horário nobre das programações da televisão, o qual “trazia a imagem de uma sala de aula *multicultural e inclusiva*. Protagonizada pela cantora Daniela Mercury, como professora, alunos e alunas, crianças de carne e osso, representando através da cor ou de traços físicos... a ampla miscigenação do povo brasileiro... Também os portadores de necessidades especiais encontravam-se representados, mas de maneira bastante peculiar: nas últimas fileiras da suposta sala, *bonecos e não crianças*, representavam de forma extremamente estereotipada, cegos, surdos e paráliticos.” ( in. SKLIAR, 1999 p.214)

A situação ilustrada, revela a carga de preconceitos e a própria negação das diferenças enquanto condição de vida diferente, tanto que os próprios deficientes, reais, de carne e osso, foram substituídos por bonecos. Estaria aí a revelação de uma política constituída de forma distanciada daqueles a quem se destina? Qual a participação real das pessoas com deficiências, já que naquele espaço fora negada a possibilidade de expressão

legítima? “Sobre quais bases assenta-se a proposta multicultural e inclusiva do governo?” (Franco, in SKLIAR 1999, p. 215)

As propostas de educação inclusiva são amplamente debatidas em diversos países. No entanto, determinações governamentais são insuficientes para que se efetive uma inclusão de fato. É necessário que sejam ouvidas as diferentes vozes, especialmente daqueles que se encontram em situações de exclusão, afinal de contas não seria para “beneficiá-los” que tais determinações são implementadas? Pois, quais são os entendimentos acerca da inclusão, por aqueles a quem se pretende incluir?

Na visão de Marta, *“a palavra integração tem muitos argumentos diferentes, depende da vida da pessoa surda. Há integração pessoal, familiar, social, integração em muitas partes. Não há uma palavra integração única. Há muitas formas de explicar, importa o contexto da pessoa surda”*.

Em se tratando da integração do surdo nos meios escolares, há que se observar *“o programa da escola, se há um programa curricular com bilingüísmo, o uso da língua de sinais...”*. Existem vários fatores que devem ser considerados e que são condicionantes para a efetivação da integração escolar, dentre eles, Marta menciona o comprometimento dos ouvintes em relação ao surdo e à proposta de integração, *“se há uma troca; isto é uma integração pessoal também, dentro da escola”*.

A integração escolar é o grande fundamento para que o surdo se integre inclusive socialmente, pois, como defende Marta,

*“...o problema da integração social é que a pessoa surda tem de estar dentro da escola com um programa bom, que possa terminar a escola para participar da sociedade, ter participação no trabalho... depende dos recursos que a sociedade oferece às pessoas surdas. Se o governo oferece recursos para a pessoa surda participar, igual, com o ouvinte, com o grupo, se pode falar de integração... senão ela fica sempre aquém.*

Desta forma, é necessário que os investimentos aconteçam de ambas as partes para que haja realmente uma integração, o que na opinião de Marta é possível desde que *“se tenham objetivos claros”*. Além disso, *“a pessoa surda tem que se esforçar e os ouvintes*

*também. As pessoas têm que participar, ter intercâmbio com o surdo e o ouvinte, para compreender suas necessidades”.*

O reconhecimento e respeito pela cultura diferente, permitindo e proporcionando a expressão de suas especificidades é uma condição inerente ao processo de integração. Nesse sentido Marta entende que

*“...dentro do âmbito familiar, escolar e social, a pessoa que está dentro, os ouvintes, têm que entender o que é a pessoa surda e a pessoa surda também tem que entender como é o mundo dos ouvintes. Precisa haver um intercâmbio, um pouco de sensibilidade. Aí há a possibilidade de uma integração mútua,... é como um encontro, uma compreensão das necessidades particulares de cada um. Aí há uma integração.”*

No entanto, Marta adverte que é preciso perceber que

*“...a integração social é diferente da integração escolar. São âmbitos diferentes. A possibilidade da escola dar ao surdo uma formação, uma cultura... para que o surdo alcance o sucesso, possa defender-se na sociedade. Então, eu penso que a escola precisa um programa curricular que ensine como participar, como mover-se, como comunicar-se, como relacionar-se. Também comunicar que há uma sociedade e que ele está dentro. Então, o surdo é igual e pode haver uma integração.”*

A construção das identidades, da autonomia e da participação nos processos sócio-educacionais deve constituir-se na estruturas dos programas que visam à educação dos surdos. Contudo, é necessário que se definam prioridades e condições favoráveis para o desenvolvimento do surdo enquanto sujeito de identidade própria, sendo o contato entre os surdos a presença dos surdos adultos na formação das crianças surdas um dos pontos básicos.

O que acontece, frequentemente, é que *“muitas pessoas surdas que estão na escola, integradas, com o sistema oral, terminam a escola e dão um passo na sociedade, mas estão perdidos, não sabem como defender-se, como comunicar-se, como relacionar-se porque*

*foram muito cuidados, muito mimados pela família e pela escola. Sempre foram carregados”.*

O que está claramente expresso no parecer de Marta, são as relações de poder sempre presentes na sociedade. A dominação dos ouvintes sobre os surdos nas formas de controle de seus “movimentos”. Perlin (1998) chama a atenção às formas de “como os ouvintes tecem redes de poderes e como elas vêm disfarçadas sobre o discurso da fala, da integração e do colonialismo”. A mesma autora reflete sobre a política de integração implantada pelo governo identificando-a como uma forma de poder exercida sobre os surdos. Um poder que “divide, distingue, reprime, explora e que forma uma grade de controle sobre uma cultura nativa”. (in SKLIAR, 1998 p. 67)

Para Marta, pensar uma política de integração, implica considerar que

*“... dentro da política educativa ou outra política qualquer, tenha a participação da pessoa surda, como assessores para explicar como pode haver sociedade melhor para pessoas surdas ou com outras discapacidades. O governo tem que colher informações com assessores que podem expor as necessidades, para que o governo possa oferecer uma política que atenda as necessidades, é como um encontro. É mais fácil avançar na integração se a política entende as necessidades da pessoa surda e saiba respeitar os diferenciais.”*

### **3.2. A história de Carlos**

Surdo, de nacionalidade chilena, mora na Suécia, ator, componente do grupo de teatro Tyst Teater que é ligado à Associação Nacional de Teatros da Suécia. Carlos iniciou sua vida escolar junto aos ouvintes e entende que apesar de ter sido “*uma experiência de poucos anos, foi uma experiência difícil*”.



Como a maioria dos surdos, Carlos também foi protagonista de uma história de ouvintização que busca a normalização de comportamentos sociais de acordo com ideologias dominantes. Ou seja, os esforços em termos de interação social e educacional, estavam concentrados no aprendizado da fala, como condição única de comunicação.

As dificuldades enfrentadas por Carlos na escola de ouvintes, são reveladoras, dentre outros aspectos, do distanciamento existente entre os modelos de escolarização e as necessidades das pessoas surdas. Assim, Carlos constata que

*“... é importante ter contato com outras pessoas, mas em escolas integradas, você não tem esse contato. Em escolas integradas os professores não sinalizam, eles oralizam. Tem métodos orais. Eu não acompanhava os outros estudantes ouvintes. Eu não entendia os textos literários. Os professores não se preocupavam se eu entendia ou não o material, eles davam para todos os alunos, mas não se preocupavam exclusivamente comigo. Eu me sentia como não tendo informações, como não sendo educado. Muitas pessoas zombavam de mim...”*

As práticas homogeneizantes respondem às ideologias dominantes que pretendem a “igualdade” a partir da negação das diferenças. Assim, todos os alunos recebem as mesmas informações, pelos mesmos canais, no mesmo tempo, com os mesmos recursos... desconsiderando as diferentes formas de aprendizagens, as diferentes linguagens, os diferentes tempos e interesses dos diferentes alunos que, naquele mesmo espaço, representam diferentes culturas.

A partir disso, podemos entender por que Carlos chegou a conclusão de que sua passagem pela escola, junto com ouvintes *“foi uma experiência muito ruim. Eu não tenho boas lembranças. Sempre falei para minha mãe que essa experiência nada acrescentou, ao contrário, só me frustrou”*.

Nessa manifestação, revela-se a posição da família que, no seu estado de desinformação em relação à surdez enquanto diferença, é guiada pelas orientações médicas que reproduzem a ideologia dominante segundo a qual o surdo é um enfermo a ser recuperado através de terapias da fala e da audição, para que possa assemelhar-se ao ouvinte, sendo assim, normalizado. Também apresenta uma forma de resistência de Carlos,

frente às imposições dos ouvintes e à falta de condições de aprendizagens adequadas as suas necessidades.

Essas resistências, que a princípio podem ser solitárias devido as circunstâncias de isolamento vividas pelos surdos, passam a ser um movimento de grupo, de comunidade, e assim, fortalecidas e transformadas em luta comum. A aproximação, o contato e a socialização de interesses, angústias, revoltas, desejos... tornam-se uma via de construção das identidades surdas e a consolidação de uma cultura própria.

Nesse *encontro de iguais*, se formam as comunidades e associações de surdos em todos os lugares do mundo, cada qual com suas peculiaridades. No caso da Suécia, relata Carlos, *“temos a Associação de surdos que é a principal organização e temos clubes em toda Suécia, que são ligados a essa Associação. Há uma boa relação. Elas estão juntas, funcionam juntas”*.

Essa é uma forma de garantir o espaço de discussão, de manifestação, de busca dos interesses comuns e a construção de estratégias que viabilizem a interação social dos surdos como é o caso das pessoas ligadas à Associação na Suécia que, *“de certa forma, são integrados com a sociedade ouvinte, observam a vida dos surdos, os direitos dos surdos dentro de um contexto maior de sociedade”*.

Estas práticas voltadas à realidade dos surdos e envolvidas nas suas lutas se convertem em forças fundamentais para a tomada de atitudes coerentes com uma nova proposta de interação, como é o exemplo narrado por Carlos sobre a preocupação e envolvimento das pessoas da associação quando *“um dos pais ouvintes tem uma criança surda, então, eles (se refere às pessoas da associação) entram em contato com as famílias mostrando, dando informações sobre uma educação adequada para o filho surdo”*.

Aí se localizam as iniciativas para a construção de sociedades mais justas e menos opressoras, capazes de conviverem com as diferenças, conhecendo-as e respeitando-as. É desta forma que *“esse teatro surdo de sinais, é um teatro profissional, o único da Suécia. É ligado à Associação Nacional de Teatros. É a associação de surdos ligada a um movimento maior”*.

Talvez possamos perceber que de certa forma, algumas práticas na Suécia, se inclinam em direção à integração social dos surdos, mas isso é fruto do movimento de resistência dos próprios surdos através da articulação nas associações, o que resulta na conquista de espaços e reconhecimento do surdo enquanto sujeito de identidade e cultura próprios.

Há um discernimento claro entre o processo de interação social e escolar que é percebido quando Carlos diz que *é diferente*.

*“Na integração social, você pode se comunicar utilizando a escrita, isso tudo bem, você por si mesmo dá conta. Mas na integração educacional é uma outra situação. Por exemplo, quando eu comecei na academia de artes, lá eu me integrei com outros estudantes, ouvintes e eu me comunicava com eles através da escrita. Nós íamos a bares juntos... mas é diferente uma situação social de uma situação educacional.*”

Quando o surdo, primeiramente, atinge um nível de construção da estrutura da sua própria língua, mais facilmente adquire uma segunda língua, assim poderá ser facilitada também a comunicação com outros grupos culturais, como é o caso dos surdos com os ouvintes, desde que existam condições necessárias para que ocorra uma relação de respeito entre as duas culturas.

Para Carlos está bem claro que ao iniciar a escolarização *“em torno dos seis anos, a educação não deve ser integrada”*. Nesse sentido, na Suécia existe uma prática educacional que proporciona a educação dos surdos de forma mais aproximada às necessidades específicas. Assim, *“na escola secundária (que é de ouvintes) tem classes de surdos. Em alguns intervalos, ou algumas lições há integração, mas funcionam separadas. Mas há unicamente classes de surdos dentro da escola de ouvintes. Também tem intérpretes dentro da sala de aula. Alguns professores são surdos. Outros são ouvintes, mas sinalizam. E poucos deles são intérpretes”*.

Carlos explicita seu entendimento quanto às formas de educação para os surdos sendo que a iniciação escolar, ou as séries iniciais, devem ser específicas para surdos e subsequentemente poderá haver o convívio no mesmo espaço escolar, porém com classes específicas, com professores surdos ou ouvintes conhecedores da língua de sinais e também

a presença de intérpretes na sala de aula. O ensino fundamental e médio, tem essas indicações de acordo com a experiência de Carlos.

Quanto ao nível superior, revela uma história bem sucedida e que é buscada pela maioria dos surdos. Os obstáculos foram mais amenos e principalmente, lhe foram respeitadas as condições de sujeito diferente e reconhecida a necessidade de outras vias de comunicação, ao passo que, em sua experiência universitária Carlos conta que *“tinha quatro intérpretes à disposição. E assim como ele, o aluno que quer entrar na universidade tem intérprete, além disso, há alguns professores surdos que atuam em universidades”*.

Talvez por já contarem com práticas desse caráter e por haver uma articulação forte da associação de surdos no país, o tema da inclusão escolar não tem a mesma relevância que temos aqui no Brasil e nos países da América Latina. Também não há uma política específica para debater ou implementar uma proposta nesses termos. O que consta na legislação realmente é o reconhecimento da língua de sinais que foi resultado de *“uma grande demonstração, uma passeata contra o governo e nesse momento então a língua de sinais foi reconhecida, em 1981. Então está na lei, está mencionado que nós surdos temos o direito a utilizar a língua de sinais e em todas as situações nós temos direito a intérpretes, nas situações educacionais e no dia a dia”*.

Movimentos como este tem marcado a história dos surdos no mundo todo, como aconteceu nos Estados Unidos em 1988 quando os surdos se reuniram e foram para as ruas manifestar o desejo e o direito de ter um surdo como presidente da Gallaudet University. Em Porto Alegre (1999), surdos participantes do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, fizeram uma marcha reivindicatória até o palácio do governo do Estado do Rio Grande do Sul, em que foram entregues ao governador (Olivio Dutra), suas reivindicações e indicações para a construção de políticas públicas condizentes às necessidades dos surdos.

É através do contato, da comunicação, do diálogo, do conhecimento das diferentes realidades que se poderá construir propostas de inclusão e isso implica assumir as identidades e reconhecer as diferenças existentes entre as culturas e, para isso, conclui Carlos *“a responsabilidade é a mesma, do surdo e do ouvinte, na função que eles devem*

*ter, devem tomar responsabilidade, devem ser profissionais, atuar de um modo adequado, de uma forma correta”.*

### **3.3. A história de Antônio**

Antônio se identifica como sendo surdo, brasileiro, trabalhador, 43 anos, mora em Belo Horizonte/MG e é um grande batalhador pelas causas dos surdos.

Ainda pequeno, com sete anos, Antônio ingressou na vida escolar frequentando escola específica para surdos. Porém, foi por pouco tempo. Uma mudança o colocou frente a uma nova experiência tendo que enfrentar o desconhecido dentro de uma escola comum, de ouvintes. *“Foi muito difícil essa escolaridade. Existiam muitos ouvintes e só eu de surdo. E eu fazia o papel perfeito de ouvinte”.*

Situações como esta nos remetem às reflexões de Kyle (in. SKLIAR, 1999, p.17) ao analisar as circunstâncias da sala de aula com surdo integrado com ouvintes, sendo o professor também ouvinte.

*“Os professores ouvintes usam a fala em sala de aula, não conhecem e não reconhecem a competência da língua de suas crianças na língua de sinais... Devido essas circunstâncias, é também mais fácil, em teoria, exigir que os alunos surdos neguem sua própria língua e tendem a removê-la do ambiente escolar. O controle da sala de aula é muito mais fácil se os alunos forem proibidos de usar uma língua que o professor não possa entender”.*

Além de viver essas situações de incomunicabilidade com o professor, que assume a imagem central da sala de aula, também o entorno comunicacional com os colegas se torna

difícil por não compartilhar da mesma língua e por não se investir em estratégias de comunicação que venham a favorecer esse contato.

Antônio tinha presente em sua vida essa angústia do não comunicar quando sentia que estava envolvido pelo desconhecimento e desentendimento entre as pessoas que estavam dia a dia dividindo o mesmo espaço. Diante disso comenta, *“as pessoas não me conheciam e eu não conhecia as pessoas. Era difícil de eu falar, eu ficava mais calado. Depois de algum tempo de convivência eles ainda não tinham percebido que eu era surdo. Aconteceu de um ouvinte me chamar e eu falar: - Olha, me desculpe, eu sou surdo”*.

Diante da imposição de modelos socialmente aceitos, centralizados na imagem do homem, branco, ouvinte, falante, letrado, ocidental... o surdo acaba por negar sua própria identidade ou mesmo desconhecê-la, passando a justificar sua condição diferenciada, como quem justifica uma falta e garante que vai se esforçar para alcançar o padrão normal.

Há uma exclusão legítima nessas formas de relações vividas por Antônio, pois, apesar de aparentemente *“me sentir bem, a gente não tinha comunicação. A gente falava só: - Oi, tudo bem? Nunca existiu uma comunicação, eu participava daquele mundo só com coisas básicas”*.

Mesmo que o convívio entre surdos e ouvintes se torne uma constante no dia a dia, não ocorre uma evolução significativa em torno da comunicação. É como se as pessoas ouvintes assimilassem aquela situação como imutável, como irreversível (ele é assim, não adianta...) e assim, não há investimentos para alcançar um nível mais elevado na comunicação. Exemplo disso é a vivência profissional de Antônio quando nos conta: *“Trabalho há vinte e três anos no mesmo lugar, conheço o pessoal, é um ambiente bom, mas não existe uma integração efetiva. A gente tem uma comunicação só cotidiana”*.

A situação se reverte quando os surdos conseguem uma aproximação com seus pares podendo expressar-se na sua língua e trocar experiências, discutir sobre coisas que dizem respeito a sua cultura. Podemos perceber claramente isso nas palavras de Antônio: *“quando eu freqüentava uma comunidade de surdos eu me sentia muito bem, porque a gente tinha a mesma cultura, a gente comunicava muito bem, como o ouvinte comunica muito bem na comunidade de ouvinte”*. Para ilustrar melhor, Antônio exemplifica:

*” é como um grupo de militares, um grupo de advogados, falam a mesma língua. Existem sociedades de deputados no Brasil, de psicólogos, conselhos regionais de fonoaudiologia, e eles precisam falar a mesma língua. Precisa haver trocas. Existe uma cultura profissional própria. Os surdos também têm o direito de falar a mesma língua, pois também têm a cultura própria.”*

Percebe-se nesta manifestação a necessidade de haver o respeito entre as culturas, considerar cada característica específica das culturas. Para isso é necessário que haja comunicação, haja um interesse em saber o que e como pensam os representantes dessas culturas.

Quando se fala em trocas, está implicado esse processo de aproximação, de busca de informações dos grupos, procurar saber como se sentem diante das situações e essa é uma atitude praticamente inviável quando se pretende garantir e manter um discurso dominante e dominador, quando se decide pelos outros sem dar oportunidades de participação.

Temos uma situação emblemática a esse respeito. Se olharmos como foi constituída a nova LDB em nosso país, a qual deixa um rastro de questionamentos, indignação e resistências à sua implementação, podemos compreender posturas como as reveladas por Antônio: *“Não concordo com a proposta da LDB porque foi um grupo de ouvintes que fez. A LDB se aproximou do surdo e perguntou para o surdo o que é que ele quer? Não, não conversou com o surdo. Não teve um contato próximo ao grupo de deficientes. Quem fez a LDB foram os ouvintes”*.

Parece-me pertinente trazer nesse espaço uma breve discussão sobre a constituição das leis que comandam o meio social, educacional, profissional e cultural.

De acordo com Fernandes (1998), não só no Brasil, mas em quase todos os países do mundo, a lei surge proveniente de dois caminhos: ratificar um direito já conquistado pelo costume de um grupo ou nação, ou impor novas regras não reconhecidas pela cultura, para serem regulamentadas. No primeiro caso, o direito adquirido provém de uma ordem natural dos acontecimentos sócios-políticos-culturais e a ordem naturalmente se estabelece; no segundo caso, a lei se estabelece como prática ou não, em decorrência de tantas quantas

sejam as variáveis sociais, políticas, econômicas e demais fatores que podem envolver os momentos decisivos de sua atuação.

No entendimento da autora, a maioria das leis em nosso país são constituídas de acordo com o segundo caso, portanto, nossa realidade consta de um quadro expressivo de descumprimento e descomprometimento com as mesmas. Porém, não podemos esperar que ocorra uma conscientização geral e que todos os dispositivos legais sejam cumpridos quer por parte daqueles que detêm o poder e que determinam tais leis, quer pela sociedade como um todo, pois isso requer um amadurecimento e compromisso social que historicamente não possuímos.

No caso da LDB, mais especificamente quando se faz a recomendação de que todos sejam incluídos nos mesmos espaços escolares, cabe exatamente essa análise, são constituídas as leis sem levar em consideração os fatores relevantes àquelas pessoas que serão usuárias desta lei. São desconsideradas as trajetórias históricas construídas por esses segmentos, seus interesses e necessidades.

Antônio esclarece alguns pontos relevantes e que deveriam ser considerados quando da elaboração da referida proposta: *“no caso dos cegos, tem uma comunicação fácil com o outro, o cego com o ouvinte. O deficiente físico... tem uma comunicação efetiva. O problema do surdo é só de comunicação, o surdo é mais visual. Ele procura essa comunicação. O que a gente luta é para que o surdo tenha um desenvolvimento efetivo, que se desenvolva como um ouvinte também se desenvolve”*. Outra questão para qual Antônio chama a atenção é a situação das APAES frente a proposta de educação inclusiva: *“A APAE é muito forte, eles têm uma linha de trabalho, uma filosofia de trabalho, e aí? Vai acabar a APAE e todas as crianças vão ser integradas?”*.

Há uma preocupação bastante séria em relação às formas como se tem encaminhado as questões da inclusão, principalmente, por estarem vinculadas a uma nova visão que pretende imprimir nas sociedades a imagem da homogeneidade, sustentada pelo discurso da globalização, cujas idéias atuam de forma sutil e mascarada contra as diversidades e, portanto, tenta reduzir a quase nada os espaços para as variações culturais.



Diante disso, os posicionamentos contrários às formas de inclusão que despersonalizam e desconsideram as identidades plurais dos grupos que compõem a sociedade, se intensificam, se fortalecem e se manifestam como no desabafo de Antônio:

*“A integração tem que parar. A política adotada, para certas áreas, atrapalhou muito. Os fonoaudiólogos da área de saúde atrapalham muito. Para o surdo ser oralizado demora um tempo e ele perde cognitivamente um desenvolvimento muito rico.*

*Tem se divulgado muito a integração, a integração, a integração..., e parece que a tendência é que as associações que são locais onde os surdos se desenvolvem mais, vai diminuir e ele precisa desse grupo pertinente.”*

Podemos perceber um “clima de pavor” provocado pela proposta de inclusão, especialmente pelo fato de terem sido desconsideradas as vozes dos grupos minoritários aos quais ela se destina. É como se uma viagem fosse programada, decidido o roteiro e o destino, sem que os passageiros soubessem para onde estariam indo, nem por onde passariam, apenas uma certeza: todos embarcariam.

É necessário, portanto, que as questões fiquem claras e que os esclarecimentos sejam de ambas as partes. Então, na opinião de Antônio, a grande questão é: *“O surdo quer se integrar ao ouvinte? O ouvinte quer se integrar ao surdo?”*

Havendo o interesse de ambas as partes *“aí sim os dois grupos se integram. Se o ouvinte tem uma filosofia de integração, ele aprende a língua de sinais, e aí existe a comunicação. Quando o ouvinte não quer, ele não aprende a língua de sinais e não é prazeroso para nenhuma das partes”*.

Antônio ilustra uma situação prazerosa que pôde ser vivida por muitos surdos e ouvintes: *“Nesse Congresso Latino Americano (Abril/1999) existe realmente uma integração, as pessoas se comunicam através da LIBRAS, tanto surdos como ouvintes e é prazeroso. Aí sim existe troca”*.

Esse bem estar causado por uma situação de igualdade de condições lingüísticas e identificação de interesses comuns, revelam as possibilidades de se alcançar um nível de integração entre surdos e ouvintes, de forma que nenhuma das culturas seja negada.

É preciso identificar as prioridades, a centralidade das preocupações, que nesse caso, segundo Antônio,

*” a preocupação maior não é com a escolaridade. A nossa preocupação é com a barreira da comunicação. Nesse sentido parece haver mais um desencontro pois, os profissionais do Brasil, os político... estão preocupados com a escolaridade, mas a preocupação maior não é essa. Parece que existe uma preocupação social muito grande, uma visão paternalista.”*

Quando se trata de questões envolvendo grupos minoritários, as atitudes, em geral, estão atreladas ao “vício do assistencialismo”. Contudo, Dorziat (in SKLIAR,1999, p.30) ressalta que:

“... muitas vezes, é difícil as pessoas se libertarem de seus próprios referenciais para procurar entender o do(s) outro(s). Na verdade, são estipulados padrões de estética, comportamento e opiniões mais aceitáveis socialmente, que acabam se infiltrando na forma de ser, pensar e agir das pessoas. Não existe uma prática de ver os fatos sob ângulos diversos, de tentar se colocar no lugar do outro. Essa forma de encarar os fatos transcende, muitas vezes, as *boas intenções* de alguns, porque ela está enraizada nos costumes imperantes”.

Faz-se necessário esse olhar sob vários ângulos para que alcancemos um nível de análise dos fatos, podendo perceber as intencionalidades, o que está explícito e o que está implícito naquilo que se propõe. No entanto, Apple (in SKLIAR, 1994,p.30) adverte que “as pessoas nunca agem no vácuo. A forma de ser, pensar e agir dos indivíduos está estreitamente vinculada às exigências da sociedade e à forma como esta sociedade organiza-se em torno de seus cidadãos”. Portanto, uma sociedade que sempre considerou os surdos como deficientes e sempre investiu em estratégias de normalização, responde de acordo com esses referenciais.

No entanto, as manifestações que vêm acontecendo nas últimas décadas, revelam as forças de resistências desses grupos e a luta pelos seus direitos de cidadãos. Desta forma, Antônio faz reivindicações importantes quando questiona:

*“O surdo quer o quê?... ele tem direitos, a livros, p. ex., o que é que ele quer, vamos ver o que é que ele quer. As pessoas estão muito preocupadas com a metodologia, com a integração. Mas precisam primeiro saber o que o surdo quer. Ele sabe qual é o caminho, ele pode encontrar o caminho, mostrar a eles esse caminho. As pessoas ficam muito em cima do lado da saúde, da cura da surdez, da profilaxia, de campanhas... mas surdez é muito mais do que isso”.*

É muito forte o desejo do surdo pelo reconhecimento de sua diferença política, de cultura, de identidade e isso tem formado verdadeiras frentes de lutas, cujas conquistas são significativamente relevantes e estão estreitamente relacionados aos movimentos organizados pelas Federações, associações e comunidades surdas, como afirma Antônio:

*“Algum tempo atrás a comunidade surda já existia, e essa comunidade surda se desenvolvia... só que existia uma distância muito grande, e ainda existe, entre os surdos e os ouvintes e a FENEIS começou a fazer congressos, seminários e a divulgar nas associações, nas entidades filiadas e a gente cobrava os direitos dos surdos, mostrava prá eles que existia, que precisaria existir um respeito e que existem direitos dos surdos... e o movimento cresceu muito e venceu barreiras e fronteiras mundiais”.*

Constrói-se fortemente um movimento de ruptura com as práticas de discriminação, de dominação e controle sobre a vida dos surdos em todos os aspectos e para que seja uma construção continuada, e sempre renovada, é necessário que as políticas propostas sejam questionadas e olhadas de forma crítica, analítica e reflexiva pelos diferentes olhares, especialmente, aqueles a quem elas se destinam.

Mais do que romper com um modelo discriminatório, dominador e controlador, é importante construir propostas que evitem a instalação de outras formas de discriminação, de outros espaços que descaracterizem as identidades e de outras formas de silenciamentos dos grupos sociais minoritários.

Na busca de olhares reflexivos em torno da questão da proposta de inclusão, Antônio faz algumas indagações que merecem uma leitura atenta e conseqüente, no sentido de desacomodar nossa posição apreciadora da situação.

*“Com relação a integração, com a entrada do surdo na escola regular vai haver realmente integração, comunicação? vai haver? Se não houver, o que ele vai fazer naquela escola? Se os professores souberem LIBRAS, se o surdo conseguir se comunicar nessa escola, não vai haver dificuldade. P. ex., os ouvintes que vão para a escola comum têm professores ouvintes, eles se relacionam, eles freqüentam, têm uma vida social ativa. E, normalmente, o surdo que estiver na escola regular, ele não vai participar dessas reuniões sociais, ele não vai participar, ele não vai bater papo, ele não vai efetivamente ter uma vida social”.*

O que se busca, é o reconhecimento e a garantia dos direitos concernentes aos surdos possibilitando e promovendo sua real cidadania, conferindo a esse grupo um espaço ideal de desenvolvimento social, cultural, emocional e educacional. E, sabemos que isso não é inatingível e também não é apenas um plano, um sonho. É realidade viva em vários lugares, em muitas comunidades surdas como é o caso da Escola Concórdia em Porto Alegre, conforme situa Antônio:

*“P. ex., na Escola Concórdia, os professores falam LIBRAS, e os surdos participam efetivamente de uma vida social, eles fazem festas, eles fazem churrasco, eles se comunicam efetivamente, porque o mais importante, o principal é a LIBRAS, porque através da LIBRAS ele se organiza cognitivamente, como o ouvinte. E ele vai ter uma vida como ouvinte, e vai haver a comunicação tanto no mundo dele quanto no do ouvinte, e vai ter um desenvolvimento normal”.*

### **3.4. A história de Myrna**

Surda, brasileira, paulista, 34 anos, professora de LIBRAS na universidade, Myrna conta sua *história de vida surda*, narrando fatos importantes relacionados aos aspectos familiares, educacionais, profissionais e das relações sociais.

*“Nasci em São Paulo, fui educada no Instituto de Educação de São Paulo (IESP); o primeiro grau todo. A minha primeira escola era oralista, aprendi a falar, mas, o grupo era muito bom, me sentia muito bem na escola”.*

Embora tenha tido as primeiras experiências escolares numa educação ancorada em bases oralistas, percebe-se que Myrna desenvolveu-se sem maiores problemas. Esse bem estar revelado, tem a ver com a identificação com o grupo, pois, tratava-se de um grupo de surdos e, como já mencionado nas outras entrevistas, a proximidade com o grupo de iguais favorece o desenvolvimento tanto intelectual como afetivo/social.

*“... no IESP ainda não tinha o segundo grau. Eu tinha quinze anos, era muito nova. Mudei para um grupo de ouvintes. Estranhei. Era só eu de surda, então era difícil, senti muitas dificuldades. No começo foi difícil, depois tive a sorte de encontrar outra surda na mesma classe. Isso me ajudou muito, foi muito bom porque aproveitei a semelhança entre as duas. Éramos iguais, o mesmo nível, a mesma dificuldade... mas, assim mesmo, não aprendi profundamente. Os outros me ajudavam, eu copiava a matéria dos colegas... A família explicava quando eu não entendia, porque a família dava apoio. Quando eu tinha dificuldade, perguntava pra família e a família me ajudava. Mas na verdade, na sala de aula, junto com os ouvintes, não foi uma experiência boa, eu estava acostumada só com surdos, de repente tinha uma classe de ouvintes.”*

Infelizmente, a realidade vivida por Myrna aos quinze anos, ainda hoje faz parte da vida de muitos surdos. Quando conseguem freqüentar uma classe ou escola específica para surdos, dificilmente é oferecido além do ensino fundamental, (isso quando oferece as séries finais do ensino fundamental).

Essa situação revela a falta de políticas mais sérias e responsáveis em relação à população surda em nosso país. Mesmo sem ter sido implementada claramente uma política de inclusão escolar, na grande maioria dos lugares, o que resta ao surdo é freqüentar escolas junto com os ouvintes e aí, como revelam os próprios surdos entrevistados, as perdas são muitas e a aprendizagem escolar realmente fica comprometida como destacou Myrna: *“não aprendi profundamente”*.

A experiência de Myrna quando passou a ter uma colega surda, reporta-nos à experiência italiana de educação integrada, em que se estipula uma limitação numérica dos

alunos matriculados em classes, nas quais existam alunos portadores de deficiência que deve ser no máximo 20 alunos, respeitando o limite de inserção de dois alunos deficientes para cada turma.

Contudo, pode-se perceber através do depoimento de Myrna (e de muitos outros surdos com experiências similares) que esse fator, não soluciona os problemas em torno da aprendizagem. A implicação maior está situada na comunicação que não é efetiva e que acaba ocasionando uma série de outros problemas de sociabilidade e acesso às informações, principalmente.

Outra situação gerada nessas ocasiões, são as atitudes superprotetoras que acabam se desenvolvendo entre os colegas ouvintes. É praticamente inevitável que essa relação de proteção ou até um sentimento de pena se desenvolva frente à imagem formada pelos discursos que atribuem ao surdo a incapacidade de acompanhar os conteúdos e atividades propostas no meio escolar. Especialmente considerando que a centralidade dos trabalhos escolares, independente da presença ou não de alunos surdos na classe, está numa linguagem oral-sonora e acrescido a isso está toda a carga de preconceito e a visão clínica da surdez.

Na maioria dos casos, o surdo é encaminhado para várias atividades extra escolares, o que André Reichert (in BERGAMASCHI 1999, p.30) chama de “maratona”: fono, acompanhamento pedagógico, psicóloga (em alguns momentos) natação... Enfim, geralmente os surdos são envolvidos em uma série de outras atividades, sendo a maioria delas, tentativas de superação da surdez e do alcance de iguais resultados escolares como os ouvintes.

Myrna também passou por “maratonas” quando constataram que ela precisava *“aprender outras coisas diferentes que não sabia. Atividades extras. De manhã disciplinas normais, a tarde, atividades extras”*.

Apesar de todo o segundo grau ser oral, (*naquela época era tudo oralista*) em meio aos ouvintes, com professores ouvintes e oralizando o tempo todo, Myrna concluiu o curso mas *“não tinha vontade de continuar a estudar. Eu parei, porque não tinha intérpretes. Como iria aprender? Eu resolvi parar e fui trabalhar”*.

A decisão de Myrna foi contestada pela família que estava preocupada com seu futuro. Assim, “*a família começou a falar: é importante estudar. Pro seu futuro. Ficar no mesmo trabalho toda a vida, não é bom... volta a estudar, é importante para você!*”.

De acordo com os discursos dominantes, a educação ainda é entendida como promessa de ascensão social e profissional, por isso, buscada com insistência, principalmente pela família.

O desafio da família colocou-a frente a uma série de conflitos, inseguranças, medos, dúvidas... “*como eu vou fazer sem intérpretes? Entrar na faculdade é difícil. Fazer as provas é difícil...*”. Contudo, esses obstáculos foram superados e Myrna se matriculou num cursinho pré-vestibular para se preparar. “*Um cursinho de um ano para entrar na universidade. Depois fiz a prova e não consegui. Na segunda vez eu consegui. Fiz artes plásticas na Faculdade Armando Penteado*”.

Dois campos se abrem para Myrna. A universidade e o trabalho: “*estava ao mesmo tempo trabalhando no Banco Real e estava estudando à noite na Faculdade*”. Num primeiro olhar, poderia parecer que se tratava de um caso bem sucedido e de plena realização, no entanto, Myrna, sempre questionadora, refletia muito sobre sua situação: “*Fiz artes plásticas, mas eu sentia que não era um bom caminho para mim no futuro. Eu gostava de artes plásticas, mas bem lá no fundo eu sabia que não era um bom caminho, porque o trabalho no futuro seria difícil para mim*”.

As preocupações de Myrna em relação ao futuro, estão vinculadas às idéias dominantes e aos efeitos causados pela perspectiva clínico-terapêutica da surdez, que investe na “*formação*” do surdo aproximando-o ao máximo dos sujeitos ouvintes e, no terreno profissional, que venham a corresponder “*às exigências do mercado que busca a eficiência e a lucratividade, dentro de uma lógica de normalização dos sujeitos*” (Klein, in. SKLIAR, 1998: p.77).

Klein ainda situa a relação escola / trabalho na história da educação de surdos sendo que : “*A presença da palavra *profissões* dentro do que era considerado sistema de ensino, pode demonstrar o quanto a questão do trabalho não era considerada como algo fora da escola, mas, fazendo parte de seu conjunto de objetivos*” (idem,p.80). Com isso, percebe-se que a escola, estava fortemente ligada às exigências do mercado, se prestando à formação de

mão-de-obra e no que tange à educação de surdos, os programas voltados à profissionalização, eram justificados por se constituírem em processos de reabilitação que possibilitaria a integração dos surdos à sociedade.

Nas preocupações de Myrna, a definição de sua profissão assumia papel importante, pois a ele estava atrelada a sua autonomia, independência e realização pessoal. Contudo, naquele momento, por mais que essas questões estivessem bem presentes, ainda havia algo que a afastava de um entendimento maior acerca da sua vida enquanto surda, mulher, trabalhadora... Faltava-lhe o convívio com o grupo de surdos, com seus pares.

Assim, ainda trabalhando no Banco Real, surge a oportunidade quando *“no trabalho uma pessoa procurou e pediu para mim: - Você precisa encontrar uma pessoa que precisa conversar com você”*. O encontro foi marcado e Myrna entra numa nova fase de sua vida: *“Fiquei admirada! Um grupo de surdos, discutindo sobre a importância de conhecer a LIBRAS, de lutar pelos direitos dos surdos... Fiquei olhando, admirada... Abri os olhos. Era a primeira experiência. Todos os surdos conversando em sinais”*.

Foi o grande encontro de Myrna com sua língua, com sua cultura, com seus pares e a partir daí, seus olhos, que se abriram, passaram a ver o mundo de outra forma, a partir de um outro ponto de vista, o seu próprio ponto de vista.

Os encontros passaram a ser mais frequentes, a proximidade foi aumentando e o contato lhe rendeu também a amizade com uma professora da Universidade de São Paulo que mais tarde, foi morar para o Rio de Janeiro e convidou-a para mudar-se para aquela cidade, com o objetivo de fazer uma especialização.

Naquele momento, Myrna estava formada em artes, havia começado arquitetura, mas *“também não me sentia bem. O ambiente não era bom. Larguei também!”*.

O convite feito pela professora persistia e lhe interessava. Porém, novamente a insegurança e o medo frente a um novo desafio lhe afrontavam: *“como vou mudar, é difícil. Ficar sozinha, aonde? Sem a família. Mudar para o Rio, como? Como eu vou fazer com dinheiro? Como vou pagar os estudos? ...”*.



Assim como em outros momentos, a família esteve presente e, acima de tudo, lhe conferiu toda a autonomia na decisão: *“A família deixou livre: - Você é quem sabe, você resolve...faça o que quiser. Faz uma experiência.”*

A decisão foi tomada, a mudança foi feita e uma nova vida inicia. *“No começo foi muito difícil. Sofri muito. Tinha muitos problemas com casa, mudava de apartamento toda hora, tinha problemas com dinheiro, com bolsa...mas a família sempre me ajudava”*.

Foram quatro anos, experimentando dia a dia novas sensações, desafios e conflitos. Acima de tudo foi uma grande conquista. Hoje, Myrna é professora de LIBRAS na Universidade do Rio de Janeiro, tendo sido aprovada por concurso, em 1997.

Suas pretensões, no entanto, vão muito além da prática docente. Busca a realização de um curso de mestrado que procura *“há três anos. Mas ainda não tem intérprete. Por isso, parei de novo”*. Enquanto isso, Myrna realiza um trabalho de pesquisa junto a FENEIS.

Analisando o caminho percorrido pelos surdos nos terrenos da educação, cultura, trabalho e vida social, Myrna percebe que realmente se trata de uma trajetória difícil e que por muito tempo o surdo esteve passivo diante das imposições dos ouvintes e

*“...agora o surdo começa a abrir os olhos, começa a se acostumar com a luta, começam conhecer e se interessar pelas discussões políticas. Antes, nem ligavam, achavam bobagem se interessar por política. Ficavam na sua, aceitavam passivamente, recebiam passivamente. Não estavam acostumados com luta, lutar pelos seus direitos. O surdo não conhecia política. Agora já começou. Nesses dias de pré-congresso deu pra perceber que tem discussão política. Antes não tinha. É muito difícil conseguir.”*

Este despertar dos surdos frente às questões políticas a que se refere Myrna, tem muito a ver com os movimentos surdos que se fortalecem cada vez mais e têm contado com a participação efetiva de líderes surdos, representantes de associações e comunidades que estão mais diretamente ligados, informados e ativos nas discussões políticas e assim, divulgam e envolvem outros surdos nas lutas.

As proposições da nova LDB têm provocado uma participação mais ativa da comunidade surda em função da necessidade de posicionar-se, revelando seus entendimentos frente às questões, buscando intervir de modo a modificar ou pelo menos suscitar debates, discussões e questionamentos.

Nesse sentido, Myrna elabora seu discurso com base em sua vivência, em sua militância e participação ativa:

*“Nós surdos da FENEIS já percebemos a proposta da LDB...nós já vimos, examinamos. Já foi feito uma luta. Foi feito palestras. Dissemos que não é bom, explicando porque não é bom, mas eles não nos ouvem. Porque é já uma coisa resolvida. Eles não perguntaram nossa opinião. Foram direto, mandaram para nós essa lei sem nos perguntar antes.*

*Em 1996, mais ou menos, eu fui pra Mato Grosso, tinha muitas pessoas, professoras universitárias, eu estava lá. 95/96, não tenho certeza. Era a única. Não sabiam que eu estaria lá. Não esperavam que eu estivesse lá. Só eu. Eu vi porque eles só querem inventar teoria de inclusão, eles não têm a experiência prática. Não sabem como é difícil a vida.*

*Quando eu falei que não era bom, a mesa não me ouviu. Não acreditou. Uma voz contra todos. Não adiantou. Não me respeitou, porque não era uma força era uma minoria. Era a única surda presente. Naquele tempo ainda eu não era doutora. Nem sou. Na mesa eram todos doutores. Então eu era menor do que eles.*

*Tinha um professor, era um ex-professor de São Paulo que estava sentado lá na mesa. Ele falou: - ela é minha ex-aluna, ela fala bem. Eu respondi pra ele: - Calma, você sabe que eu estudei na escola oral porque antigamente não tinha língua de sinais. Então eu aprendi, por isso eu falo. Mas por dentro eu sinto dificuldade, eu me esforço muito para falar, mas não é a minha língua natural, é um esforço muito grande. Precisa entender tudo que os surdos sofrem pra falar. É mais fácil pra nós fazer língua de sinais. A maioria não se preocupa comigo, mas eu tenho que me preocupar com a maioria. Não é a minha identidade.*

*Antes, tudo bem. Sempre foi a maioria ouvinte, Pra mim, tudo bem. Mas a maioria dos surdos, como vivem? É diferente.*

*Então, inclusão para mim não é certo, porque os surdos, no mesmo, (espaço) incluídos, não podem acompanhar. Não entendem a língua oral. O professor fica de costas. O surdo não pode entender muitas coisas que são próprias da comunicação oral que os surdos perdem.”*

No discurso de Myrna, está a expressão do que McLaren (1998: p.96) chama de “política de recusa”, quer dizer, seu discurso “oferece condições para se interrogar a institucionalização da igualdade formal baseada nos imperativos premiados do mundo anglo,

masculino e branco”. Tomaria a liberdade de acrescentar, dentre outros, o mundo sonoro, falante e ouvinte.

No que se propôs enquanto política de inclusão, é emblemática a oferta da igualdade de direitos e oportunidades. Pode-se, no entanto, a partir do posicionamento de Myrna, questionar: igual ao que ou a quem?

Em se tratando de uma política voltada às diferenças, o que se espera é que “não repitam o essencialismo monocultural dos “centrismos” - anglocentrismos, eurocentrismos, falocentrismos, afrocentrismos, androcentrismos, assim por diante” (McLaren, 1998: p.95).

Portanto, é necessário que seja superado, que se rompa com os discursos e as formas de colonização, fazendo emergir as particularidades dos sujeitos e que possam ser explicitados os desejos, as necessidades e as condições de participação desses sujeitos na constituição das políticas que determinam e definem as relações sociais.

Na busca de compreensão e reconhecimento, a comunidade surda tem manifestado seus desejos, interesses e posicionamentos, assim como expressa Myrna:

*“Assim como está eu não gosto. No pré-congresso se falou já. Queremos escolas diretas para surdos, só. Também com professores surdos. Não queremos professores ouvintes, ninguém mais quer. Porque os surdos só perdem tempo com professores ouvintes. Professores ouvintes quando entram na escola de surdos, não sabem os sinais. Os surdos têm que ensinar os professores. Daí perdem tempo. É o contrário, Os surdos é que estão ensinando o professor, não é o professor que está ensinando os surdos. Não dá, está errado.*

*Então, não existe idéia de integração. Fora! nem cogita, nem pensa. integração é boa com o ouvinte, trocar idéias, mas junto na escola não funciona, não dá. A resposta é não.”*

### **3.5. A história de Eduardo**

Eduardo nasceu surdo, tem uma irmã surda e embora não tenha uma história familiar desvendada, acredita que possivelmente sua surdez seja hereditária.

Os investimentos em torno de sua educação iniciaram muito cedo. Com dois anos de idade começou a frequentar o Instituto Educacional de São Paulo, onde estudou até os seis anos.

Como a base educacional nas escolas para surdos era oralista, Eduardo também teve sua iniciação escolar com práticas voltadas à oralização: *“Não se usava a língua de sinais naquela época. Só me ensinaram o oralismo. Me ensinaram a oralização de palavras e era proibido o uso de sinais. Eu não usava sinal nenhum”*.

Mesmo se tratando de uma escola oralista, é relevante o fato de ter sido proporcionado a Eduardo o contato com outros surdos, o convívio com seus pares e a socialização de experiências de vida surda.

Realmente foi uma experiência apenas inicial, pois, a escola teve problemas e foi fechada. A partir daí, Eduardo passou a experimentar situações completamente diferentes: *“Fui obrigado a mudar de escola e fui para uma escola particular de ensino regular. Uma escola de ouvintes e eu era o único surdo que estudava naquela escola”*.

Contudo, o convívio com os ouvintes não se tornou um tormento como afirma Eduardo: *“eu nunca tive nenhum receio com relação a essa escolaridade, nem com relação a minha estada lá... nunca tive problema nenhum, os ouvintes me ajudavam, me avisavam: -Olha, tem prova... Nunca senti preconceito nenhum nesse grupo, dessa escola. Fazia esportes, participava ativamente da comunidade em que estudava”*.

Até mesmo no acompanhamento dos conteúdos, onde está situada uma das maiores dificuldades dos surdos quando ingressos ao meio educacional dos ouvintes, Eduardo sentia-se apoiado: *“Quando eu não entendia, o professor me dava uma ajuda particular”*.

Também o apoio da família sempre foi muito presente na vida de Eduardo: *“Quando precisava de ajuda eu procurava minha irmã ou a minha mãe, elas me ajudavam muito. Minha irmã é surda. Eu tinha dúvidas e procurava minha irmã”*.

Concluído o curso técnico, já formado, Eduardo foi procurar emprego. Foi a inserção no mercado de trabalho e o encontro com o preconceito:

*“Eu não tinha sentido o que era preconceito, achava que isso era para os outros. Eu nunca tinha sentido o que era o preconceito e comecei procurar emprego... quando eu consegui uma inserção, meus amigos me ajudavam a me comunicar com o chefe... só que meus amigos eram promovidos e eu não. Eu tinha capacidade...por que eles têm promoção e eu não? Aí falavam: - porque você é surdo, porque você não tem capacidade... Aí eu despertei, comecei a ver o que que é um preconceito. Por quê? Como vai ser o meu futuro?”*

Nesse sentido, há uma organização social que simbolicamente legitima relações de verticalidade dos sujeitos, estabelecendo inferioridades e superioridades de acordo com os interesses que se fazem valer. Visto desta forma, as desigualdades acabam por ser naturalizadas e os lugares sociais são ocupados de acordo com capacidades ou incapacidades de responder demandas inerentes, em geral à produção, quer seja nos aspectos culturais, sociais, profissionais ou intelectuais.

As diferentes concepções construídas a cada tempo histórico, certamente acabam sendo orientadoras das ações e dos comportamentos dos sujeitos. Por isso, as imagens historicamente construídas a respeito dos surdos enquanto incapazes, improdutivos e com inúmeras dificuldade em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, levam a investimentos no sentido de buscar a “correção da falha biológica”, a produção da fala e enfim, a buscar recursos e estratégias que possam recuperar o surdo, de forma a torná-lo o mais semelhante possível aos ouvintes.

Nessa direção, segundo Klein (1998), as escolas para surdos estão embebidas de discursos cuja intencionalidade está mais voltada à correção do surdo do que à própria educação. Assim, essas práticas de reabilitação, ultrapassam os muros da escola e se estendem também aos locais de trabalho, “onde os surdos devem se adequar às exigências do mercado que busca a eficiência e a lucratividade, dentro de uma lógica de normalização dos sujeitos” (in SKLIAR, 1998, p.77).

Embora as escolas tenham se preocupado com a “preparação para o trabalho”, como uma forma de inserção do surdo à sociedade, as barreiras que se impõem estão além do

simples *saber fazer* (enquanto competência para realização de tarefas) no mercado de trabalho. O preconceito está enraizado nos discursos que comandam as práticas sociais e determinam o aceitável ou não dentro do sistema de produção.

Eduardo passa a enfrentar situações que lhe colocam numa condição diferente daquela que sentia enquanto estava apenas no meio escolar. Embora, possivelmente o apoio, o acompanhamento, a “compreensão” dos ouvintes durante sua vida escolar, estivessem sustentados numa visão clínica da surdez, a qual coloca o surdo como um sujeito dependente, que necessita de ajuda constantemente e que só alcança algum objetivo quando amparado pelos ouvintes.

A vida de Eduardo começou a mudar significativamente, passando a constituir outro tipo de sentimento frente aos ouvintes e a vida: *“Comecei a sentir mal estar. Antes eu tinha um relacionamento muito bom com a comunidade ouvinte e aí, de repente, eu comecei a sentir o que era uma exclusão”*.

Apesar das dificuldades que se inseriram na vida de Eduardo a partir do momento em que experienciou o preconceito e a exclusão, não desistiu de perseguir seus objetivos e, assim “

*... tentei vestibular, entrei, passei em Engenharia. E eu não tinha uma atenção muito próxima, e a escola é muito cara. Meus pais poderiam me ajudar. Mas eu acho que de certa forma eu não queria perder tempo, eu estava perdendo muita coisa. Antigamente, naquela época não existia intérprete, e só através do oralismo eu não conseguia acompanhar muito bem. Aí eu larguei e fiquei só trabalhando, queria minha independência através do mercado de trabalho.*

A busca do trabalho sempre esteve associada com a possibilidade de independência e autonomia das pessoas, tanto que os discursos promissores de ascensão no campo profissional através da passagem bem sucedida pela escola, foram fortes argumentos de projetos educacionais durante décadas.

Hoje, de acordo com Klein (in SKLIAR, 1998,p.84-85), “vivemos a transformação desse discurso integrador, que para Gentili (1997) é a *desintegração da promessa*

*integradora*, onde a lógica do pleno emprego vem sendo substituída, nesses tempos neoliberais, pela lógica da *empregabilidade*, a partir do desenvolvimento das competências individuais”.

Embora a consciência de que a escolaridade não seja garantia de sucesso profissional tenha sido despertada, pode-se dizer que não houve uma ruptura dos discursos que têm sustentado essas práticas e os investimentos em cursos profissionalizantes dentro das redes de ensino são cada vez mais exorbitantes.

No que tange à educação de surdos, ainda permanecem os discursos que defendem a preparação para o trabalho como forma de inserção do surdo à sociedade, enquanto que necessidades cruciais ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social como a presença de intérpretes, o uso da língua de sinais... são negligenciados e tornam-se os maiores impeditivos da efetiva interação entre surdos e ouvintes, tanto que, no caso de Eduardo, o desejo de prosseguir os estudos fica ainda no plano do ideal, do sonhado e esperado: *“Até hoje eu sonho alto, eu sei. Mas, ainda não arranjei forças para entrar porque a comunicação é difícil”*.

Portanto, ainda que se tenha avançado significativamente em relação às conquistas de direitos reconhecidos aos surdos, muito se tem a conquistar e ampliar, pois a realidade de uma educação específica, com a presença de intérprete, a própria formação de intérpretes, dentre outras necessidades inerentes a uma educação de qualidade, alcança um grupo muito restrito de surdos em nosso país.

Garantir a educação e outros direitos de cidadãos, é uma luta que envolve não só os surdos, mas também as pessoas que com eles convivem, especialmente o grupo familiar que, a princípio são os encaminhadores e determinadores das primeiras experiências educacionais, sociais e afetivas dos surdos.

Desta forma, são bastante diversas as experiências a que estão sujeitos os surdos quando começam estabelecer relações com o mundo circundante.

Eduardo, a partir de suas experiências, analisa as experiências de seus sobrinhos:

*“Meus dois sobrinhos surdos... a menina estuda numa escola de ouvintes e não tem problema, mas o menino teve e ele se sentia mal. Eu entendia que era importante ele se sentir bem, porque na época eu nunca tinha sentido problema, os professores me ajudavam muito. O meu sobrinho não teve a mesma experiência que eu. Ele entrou numa escola e não acompanhou, não tinha ajuda e largou.*

*Ele começou visitar escolas só para surdos... Hellen Keller, INES..., via todos sinalizando, usando a língua de sinais. Mas os pais não queriam que ele estudasse nessas escolas e deixaram-no ainda na escola de ouvintes e ele sentiu um certo mal estar, ele se preocupava com a faculdade.”*

O início da vida escolar do surdo está estreitamente ligado à postura assumida pela família frente ao diferencial que se coloca pela surdez. A priori, é a família (na maioria dos casos ouvinte) que decide sobre o tipo de escolaridade que será oferecido ao filho surdo. Diante disso, a maioria dos surdos experimentaram a vida escolar em meio aos ouvintes, respondendo ao desejo da família de ver revertida a situação ou pelo menos de diminuir a desigualdade pelo convívio com aqueles pretensos modelos de aluno, pessoa, ouvinte, “normal”, o filho idealizado.

As atitudes que determinam, que impõem as condições de vida dos surdos desde crianças, acabam por complicar as formações identitárias desses sujeitos, de forma que passam a vivenciar e experimentar diferentes identidades, conforme já foi mencionado a partir das discussões trazidas por Perlin (1998).

Ainda que se tenha um entendimento de identidade enquanto algo que não é fixo, essencial ou permanente, que seja, no dizer de Hall (1997), “uma celebração móvel”, ela é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente” (p.13).

Com isso, é possível perceber as diferentes posturas dos surdos frente às questões que, a priori, teriam o mesmo teor independente do grupo de surdos, como é o caso do reconhecimento, uso e divulgação da língua de sinais por exemplo. Às vezes parece contraditória a postura de sujeitos surdos quando se recusam a usar a língua de sinais, ou apenas a usam quando extremamente necessário para se comunicar com outro surdo, ou então, quando desqualificam um determinado grupo de surdos por utilizarem a língua de sinais de uma forma diferente da sua...



Contudo, esse tipo de atitude, está estreitamente ligado às formas pelas quais os surdos são narrados em seu meio, às interpelações dos discursos que os nomeiam e formam suas representações.

Eduardo traz elementos importantes para uma análise nesse sentido quando coloca que:

*“Existem diferenças regionais, culturas diferentes, populações diferentes. Meu maior convívio é em São Paulo, então vou falar dos surdos de São Paulo. Conheço bem São Paulo, Minas, Rio de Janeiro e alguns estados do Sul. A cultura é individualista em São Paulo. Existem grupos que sentem orgulho muito grande em falar muito bem. E há um certo preconceito à língua de sinais. Normalmente isso acontece numa comunidade de nível financeiro um pouco melhor, sócio-econômica melhor e acham que a língua de sinais é pobre. A classe média aceita, e se relaciona muito melhor com os surdos, com os ouvintes. E a classe baixa é revoltada, é desconfiada, (...) não sentem muita confiança com relação às outras pessoas. Ficam revoltados. No Rio, tanto a comunidade economicamente financeira alta quanto a baixa se sente muito bem, não tem vergonha da língua de sinais porque lá tem uma escola que tem mais de cem anos que é o INES e isso facilita muito o contato e o desenvolvimento do surdo. Em São Paulo têm escolas diferentes e usam diferentes línguas de sinais. Elas trocam muito pouco, elas têm um contato muito restrito. E os profissionais também em São Paulo, as famílias, dizem que o surdo não deve conviver com outro surdo, não devem usar a língua de sinais, que isso atrapalharia a sua fala, e os pais obedecem, escutam muito os profissionais. Infelizmente o surdo tem um desenvolvimento cognitivo aquém do seu potencial. Eles perdem muito. Eles não aprendem, porque eles têm pouco contato, então eles têm um desenvolvimento mais restrito.”*

Retomo Hall na busca de um entendimento mais clarificado dessas questões e procurando estabelecer uma relação entre as situações ilustradas por Eduardo e as formações identitárias. Segundo esse autor, “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 identidades estão sendo continuamente deslocadas” (1997: p. 13).

Assim, de acordo com o real vivido por cada sujeito ou grupo de surdos, se constroem as múltiplas relações que se ramificam por diversos terrenos, lingüísticos, culturais, sociais, educacionais, familiares... Portanto, não há uma uniformidade de

discursos, tampouco uma única visão frente os fatos, por isso necessário que se ouça as diferentes vozes que se manifestam na busca de espaço, reconhecimento e garantia de direitos.

Nesse sentido, mais uma vez estão expressas no discurso de Eduardo as formas de colonização, as pretensas superioridades e poder de decisão dos ouvintes sobre os surdos, quando comenta sobre as proposições da LDB.

*“Alguns profissionais não entendem, não querem entender bem a lei, a LDB. Mas eles não entendem o que eles propõem. Não sabem muito menos qual é o sentimento dos surdos, eles não foram consultados. Eu conheço a lei, eu acho que essa lei não funciona muito bem. Depende do surdo tornar possível essa inclusão. Sem privilégios. Se ele tiver tido um bom acompanhamento educacional, aí sim ele pode acompanhar e aproveitar bem essa inclusão escolar. Mas se ele não tiver tido uma boa base, se ele não se esforçar, ele vai ficar perdido, ele vai ficar atrasado, ele vai ficar ausente do resto da escola, da população. E o que pode acontecer é que o ouvinte se desenvolve e o surdo fica sempre correndo atrás, correndo atrás e ele perde a vontade de se incluir, ele se sente incomodado.*

*O importante é que se prepare um material de boa qualidade também para o surdo, não só para o ouvinte, e aí ele vai se sentir bem nessa escola, porque ele vai conseguir acompanhar; ou então a presença de um intérprete profissional junto com o surdo na sala regular... Precisa demonstrar uma boa vontade de conviver com o surdo. Na presença do intérprete se torna muito mais viável. Se o intérprete, ou o professor conhecer pouco a língua de sinais, também vai ser um fracasso escolar muito grande, Não vai adiantar nada.”*

### **3.6. A história de Eugênio**

Eugênio é um jovem surdo de 22 anos, venezuelano, estudante, trabalhador, tem muita fibra, alegria e força de luta.

Narra sua história sem se prender muito nos fatos que a constituíram, mas centraliza grande força nos ideais, nas conquistas que pretende alcançar, especialmente no que está relacionado à educação:

*“Nasci na Venezuela. Com dezenove anos fui morar nos EUA. Nos EUA Fiquei apenas um ano e meio estudando na Gallaudet University. Voltei para a Venezuela há um ano. Trabalhei como voluntário na universidade de Los Angeles. Na América.*

*Estou estudando na universidade América Nacional. Ainda não estou formado, faltam dois anos para terminar a faculdade de educação inicial. Seria como a Pedagogia [ séries iniciais] aqui no Brasil.*

*Meu objetivo na vida é fazer uma pós-graduação. Um estudo sobre a surdez. Ainda vou decidir se vou fazer na Gallaudet University ou em outro lugar, mas tem que ser na área dos estudos em surdez.”*

Eugênio expressa o desejo de conhecer, estudar, aprofundar o conhecimento em torno de algo que faz parte de si mesmo: a surdez. Poderá estar implícito nessa busca, a necessidade de entender-se como também, poderá estar em busca de conhecimentos mais aprofundados na área, o que lhe permitirá fortalecer os argumentos e ampliar os elementos constitutivos dos discursos em defesa de direitos dos surdos frente às imposições do meio dominante.

Em seus posicionamentos, Eugênio demonstra que está atento às questões que envolvem os surdos em seu país, percebendo as relações de poder que se estabelecem numa sociedade com disparidade de classes, inundada de preconceitos e que busca a “igualdade” negando as diferenças. Desta forma, percebe que

*“a vida social do surdo lá está muito ruim. A educação está mais ou menos. Há um desnível na questão trabalhista. O número de surdos que ocupa um espaço profissional de trabalho é muito pequeno, e a grande maioria dos surdos não têm trabalho. O salário é muito reduzido. Se comparado com os salários dos ouvintes, é muito menor. Pode ser comparado com a situação dos surdos aqui no Brasil.*

*No fundo, a discriminação para o surdo, o nível social deles é muito discriminatório. As questões da surdez, na vida social, como busca dos próprios sonhos, estão muito divididas e o governo também não apresenta nenhum interesse nessa solução.”*

Essas atitudes, são conseqüentes dos discursos colonialistas segundo os quais os surdos não são mais do que um “corpo danificado”<sup>10</sup> e portanto incapazes de responderem às exigências sociais e do mercado. Nessa direção, Garcia (1999), faz uma leitura das interpretações da sociedade ouvinte em relação aos surdos:

“A interpretação da surdez, que é prevalente no mundo dos ouvintes, vê os surdos e sua comunidade como parte da comunidade mais ampla de pessoas incapazes..., a visão comum dos surdos é que eles possuem uma necessidade especial por não poderem ouvir e não por que eles “falam” uma outra língua...Mesmo que muitos surdos rejeitem o rótulo de incapazes, a maioria das pessoas ouvintes vêem sua diferença através das lentes da incapacidade, e não através das lentes da diversidade cultural e lingüística” (in SKLIAR, 1998, p.152).

Essa é a visão dominante da sociedade ouvinte, embora a própria incapacidade possa ser lida pelas lentes multiculturais como sendo uma “outra dimensão da diversidade a ser abraçada e celebrada” (idem). No entanto, essas lentes estão adaptadas aos poucos olhares que se lançam à construção de novas imagens acerca das diferenças.

As manifestações dos grupos minoritários, marcados por alguma diferença, vêm riscando as imagens das pinturas cristalizadas pelos discursos hegemônicos e provocando mudanças e rupturas nos cenários sociais.

Os discursos inclusivos fazem parte do cenário modificado pelas pressões dos grupos minoritários, porém, entre o que se propõe e o que se concretiza, há um grande distanciamento.

No caso da Venezuela, de acordo com as considerações de Eugênio,

*“...o que acontece são um ou dois surdos inseridos numa classe de ouvintes, e a integração realmente não acontece. A situação, parece que os surdos estão adaptados ou incorporados a uma cultura ouvinte... percebo que na Venezuela não há uma integração no momento. O processo de integração através da política está ocorrendo, está havendo uma discussão nessa direção. No momento a educação especial está debatendo esses*

---

<sup>10</sup> Expressão usada por Perlin (1998) quando se refere as questões de necessidade de normalização, o que significa trabalhar o sujeito surdo do ponto de vista do sujeito normal ouvinte. (in SKLIAR, 1998. p.53)

*temas. O governo não quer investir, não tem verba para investir no ensino especial. Então a política é colocar o surdo numa escola normal. Mas nós estamos resistindo a esse processo. Na verdade, a situação é bem isso.*

*Para o governo, a integração se torna uma alternativa mais rentável, mais barata. A educação especial já se torna uma opção muito mais cara. Eles estão dizendo que a educação é melhor, mas a gente não acredita nisso. Na verdade, na integração a cultura surda é abafada. Isso dentro da escola. Fora da escola existe integração sim, uma integração social existe.*

*Esta relação do surdo com o ouvinte pode ser comparada com a cultura indígena que vem se integrar na cultura dos brancos. Como, p. ex., na cultura Venezuela, nós falamos que temos que respeitar a língua espanhola e na cultura dos índios, se respeita a língua dos índios. Mas o que se percebe é que o direito dos índios está abafado pela cultura branca. Está havendo uma subordinação da cultura indígena em relação à cultura branca, e esse processo acontece na relação da cultura surda com a cultura ouvinte.”*

A necessidade de ver respeitadas as diferenças inerentes a cada cultura, é um ponto relevante e insistentemente mencionado pelos surdos. É imprescindível que haja trocas, conhecimentos e experiências partilhadas, pois, “se não reconhecermos aqueles entre nós que são diferentes, continuaremos a não “ouvir” ou ver o que eles têm a dizer sobre suas experiências” (Garcia, in Skliar, 1999: p.156).

Por isso, é indispensável trazer aqui o posicionamento de Eugênio sobre as possibilidades de integração e o que isso implica em termos de compromissos e papéis de cada sujeito envolvido.

*“Eu ainda acho que, se for realmente necessário, tem que haver uma troca entre as culturas. O que eu quero dizer, é que dentro da integração os grupos têm que estar fortalecidos. Não pode haver dominação de um grupo sobre outro.*

*A primeira coisa que deve ser considerada na integração é que a surdez não é uma deficiência, e que a surdez tem que ser vista como um grupo que tem uma identidade forte. E a comunidade ouvinte tem, então, que respeitar a cultura surda e a sua língua. Mas isso ainda no momento é muito difícil. Primeiro, certamente os professores têm que ter acesso ao conhecimento da educação bi-cultural ou multicultural. Lá na Venezuela eles fazem estudos sobre a educação multicultural, está muito avançada.*

*Eu já tive uma experiência de integração, numa escola de ouvintes e não me senti integrado. O que acontecia era uma alocação, pôr um **grupo** de surdos numa escola de ouvintes, aí é outra coisa. E pôr professores com conhecimento da cultura surda. Isso é o que eu considero um bom modo de integração.”*

### 3.7. A história de Gládis

Surda, mulher, brasileira, gaúcha, descendente de italianos, pesquisadora, estudante, corajosa, mulher de fibra e persistência.

Gládis ao narrar sua história, expressa bem seu perfil de lutadora que faz de suas experiências de vida pessoal, ponto de impulsão para as lutas coletivas de uma comunidade com a qual vê identificada suas angústias e desejos.

Preocupada com as questões de comunicação (um dos maiores obstáculos na relação surdo-ouvinte), Gládis analisa os percalços da trajetória escolar dos sujeitos surdos a partir da sua vivência enquanto estudante nos diferentes níveis de ensino.

*“Eu acho que falta muita informação, a gente recebe muito pouca informação. em toda vida escolar... Um detalhe a gente perde, a gente não consegue receber a informação perfeitamente. A gente possui apenas dez por cento da informação, a gente não consegue entender os detalhes da informação. Toda comunicação emitida que há na escola, ela não consegue perceber. Só a comunicação escrita que a gente consegue entender. E aí, como é que eu vou interpretar esse texto sozinha? O que os ouvintes tiram de informação do professor sobre aquele texto eu não recebi a informação e sem isso é impossível você aprender. P. ex., a disciplina de matemática, no segundo grau, eu chamava o professor, eu conseguia entender dez por cento só do que ele explicava pra mim. É muito pouco. Eu aprendi as matérias básicas. Praticar era impossível, eu não conseguia entender. Quando eu fiz mestrado, eu senti muita dificuldade também. Eu tive a oportunidade de ter um intérprete, eu entendia, mas faltava a minha base da minha vida escolar anterior. Como eu tive muita falta antes eu fui prejudicada em função dessa falta. Foi um esforço muito grande, a gente precisa muito esforço, estudando sempre. Essa falta da base do passado foi o que mais prejudicou durante o mestrado.*

Quando falamos de igualdade de condições, também estão implicadas as condições de aprendizagens apropriadas às circunstâncias. Quer dizer, se a criança ouvinte tem, desde

sua iniciação escolar, um modelo lingüístico que é o professor ouvinte, dentre outros sujeitos que fazem parte de seu meio e que também fazem parte da comunidade ouvinte, por que é negado à criança surda o mesmo direito? Se aos ouvintes são proporcionadas as condições necessárias a uma aprendizagem efetiva com base, principalmente na comunicação, como pode ser negado ao surdo o acesso aos diferentes saberes a partir da comunicação que lhe é própria?

Questões que vão nesta direção, nos remetem a uma análise e busca de entendimento acerca das políticas de inclusão que estão sendo propostas. Não estariam elas se direcionando a um terreno obstacularizado com a comunicação dificultada ou até ausente? Quais os argumentos que vem justificando tais propostas?

Nesse sentido, Gládis também está debruçando seus interesses e investigações:

*“Falei com uma pessoa responsável pelo MEC e ela me disse que a integração existe porque alunos surdos moram muito longe no interior e não têm educação para isso. A lei vem beneficiar essas pessoas também. O MEC está preocupado com os surdos, porque não tem escola para os surdos no interior do estado. Por isso, nesse sentido é válido.*

*Mas como é que o MEC vai ter condições para integrar todo mundo na escola? Não é bem assim, o MEC precisa olhar o surdo como um todo, pra língua de sinais... Em primeiro lugar precisam ver a identidade do surdo, perceber, conhecer a identidade do surdo. Direcionar seu caminho político para a língua de sinais. A língua de sinais é a primeira língua do surdo (...). E aí que os políticos vão entender que a gente respeita a língua de sinais.*

*Mas também tem que pensar o ensino do Português, como é que vai ser feito isso? O Português não é a minha primeira língua. Eu sou surdo, eu tenho que cobrar, fazer a minha prova na minha primeira língua e não na segunda língua. E a identidade do surdo como é que fica nessa história, é o meu direito, igual as pessoas, um cidadão, ser brasileiro...”*

Sendo consideradas estas questões, dentre outras, Gládis vê a possibilidade de uma política de inclusão ser implementada e complementada: *“Tenho certeza que a integração seria melhor”*.

Contudo, há muitos aspectos relevantes que necessitam ser olhados com seriedade, compromisso e entendimento. É necessário ainda, um amadurecimento político que possa sustentar uma proposta dessa natureza. É, necessário, antes de tudo, que haja uma aproximação entre a comunidade surda e os ouvintes que estão demandando esta proposta, para que seja provocada uma escuta, uma troca, uma compreensão das implicações, das possíveis conseqüências para a vida, principalmente dos surdos.

Os posicionamentos de Gládis, revelam um certo temor frente à proposta de inclusão, especialmente por estar distanciada dos interesses e necessidades da comunidade surda e por vezes se mostrar incompatível ao que se propõe enquanto reconhecimento do surdo como sujeito de língua e cultura próprias.

*“A integração prejudica muito a cultura dos surdos, a identidade dos surdos. Eu acho que o surdo integrado sem a língua de sinais, não é bom para ele, para o futuro dele.*

*Nós da comunidade surda, a gente fica triste, a gente sente falta da integração. A gente como comunidade surda, a gente sente que não é bom essa política de integração. Essa é a minha opinião particular.*

*A criança surda precisa da língua de sinais, desde pequena. É a língua dela. Como que eu vou dar uma informação para ela em outra língua? Como ela vai construir seu próprio conhecimento, sem a sua língua? A criança surda que usa a LIBRAS, a informação em outra língua, em escola integrada, não adianta pra ela. Você vai falar em oral, ela não vai conseguir entender, ela vai entender algumas coisas..., a língua dela é visual e não auditiva. A comunicação dela é visual e é a língua de sinais. Ela não escuta, como é que ela vai estar integrada? A integração não fornece essa oportunidade para ela.*

*Quem tem um pouco de audição, é possível integrar. Agora, o surdo, é impossível.*

*Então eu percebo, que essa educação integrada não pode acontecer, não é bom. Sei que todo mundo já falou sobre isso, eu concordo.”*

Talvez para aquele que passa um olhar superficial sobre o que está posto na LDB, em relação à educação inclusiva, possa não entender tais posicionamentos dos surdos, nesse caso específico, da Gládis, pois, a referida lei prevê o apoio especializado aos casos que necessitarem, assegura também a presença de professores capacitados nos meios escolares



em que se encontrem os “alunos especiais”, dentre outras garantias que oferecem plenas condições de convívio e desenvolvimento a todos os alunos. Contudo, percebe-se que a maioria das “previsões”, não saem do papel, sendo que na realidade, o surdo é inserido ao meio educacional ouvinte sem as menores condições de aprendizagem condizentes às suas especificidades culturais e lingüísticas.

Por isso, a inserção do surdo na escola de ouvintes pode representar, mesmo que implicitamente, uma prática filosófica oralista, da qual nunca nos livramos totalmente, embora os esforços de profissionais e comunidades surdas, estejam há muito concentrados nisso.

Assim, se olharmos atentamente o que representa a inclusão do aluno surdo nas escolas de ensino comum, perceberemos que não estamos muito distanciados do que caracterizou a educação dos surdos por mais de um século. Nesse sentido, Souza e Góes destacam que “ parece haver um consenso mudo, por exemplo, de que, se todos falam, essa criança deve também falar” (in Skliar, 1999: p. 172).

As mesmas autoras ressaltam que “nas escolas públicas, onde os sinais são interditados, e há várias formas que levam à interdição, trata-se o surdo como se fosse ouvinte (...) Ao considerá-lo como ouvinte, quer dizer, como *igual a todos*, a escola *para todos* lida com a pluralidade de uma forma perversa: simplesmente negando-a” (idem).

Todavia, esses argumentos só se farão valer, no momento em que a comunidade surda se apropriar dessas discussões, intervir no processo de inclusão, que na verdade, com ou sem a “aprovação” dos surdos, está em andamento e está repercutindo principalmente sobre as famílias que determinam a vida inicial da escolaridade dos sujeitos surdos.

Nessa direção, a atuação política das comunidades surdas no Brasil, tem se intensificado nos últimos anos e se fortalece cada vez mais, a partir da articulação e envolvimento de surdos que lideram movimentos e criam situações de desacomodação e engajamento dos surdos nas diversas frentes de lutas, conforme observa Gládis:

*No Brasil tem várias organizações. Têm as organizações religiosas. Por exemplo, tem a Adventista, a Luterana, tem uma organização Católica, também,*

*a Pastoral dos Surdos do Brasil. Têm uma força muito grande essas organizações, trabalham muito.*

*Em São Paulo, p. ex., tem mais ou menos vinte quatro comunidades surdas com reuniões religiosas que trabalham a identidade do surdo. Se trocam, se ajudam umas às outras. Se o surdo fica em casa, ele fica excluído desse mundo. Então, sempre que se reúnem eles trabalham nesse sentido, lutando pra conseguir seus direitos pra esse convívio.*

*Também tem uma organização, associações de surdos que valorizam mais a questão esportiva, se dedicam mais pra isso. Todos os estados têm uma associação dessas. Algumas cidades do interior também têm, p. ex., aqui no Rio Grande do Sul tem: Porto Alegre, Santa Maria, Passo Fundo, Caxias, Esteio, Uruguaiana, Guaíba, enfim, vários cidades têm associações de surdos.*

*Nós temos a FENEIS, que é uma organização dos surdos do Brasil. Associação Nacional de Educação e Integração dos surdos. É uma organização muito forte, dialoga muito com o governo. Também é uma associação politicamente mais forte para conquista dos direitos dos surdos na educação, social, política, e outras coisas também. A FENEIS vem participando neste momento, defendendo os direitos dos surdos, reivindicando isso.”*

Os movimentos associativos tem mudado significativamente a vida de muitos surdos, que despertaram para a luta pelos seus direitos, que passaram a formar uma imagem positiva de si mesmos e de sua comunidade, de perceber-se enquanto sujeitos de um processo social e histórico.

Essa é uma nova realidade que se descola do encarceramento dos surdos aos discursos dominantes, colonizadores e hegemônicos ao qual estiveram presos por longos anos.

Gládis percebe que avanços significativos têm ocorrido. Novos espaços são conquistados e objetivos são alcançados. Exemplo disso, aconteceu no V Congresso de Educação Bilíngüe, quando

*“...a gente fez um documento e neste documento houve uma manifestação muito forte da comunidade surda brasileira.*

*Nós entregamos esse documento para o governo, contra a integração. Pedimos professores surdos, intérpretes, escolas de surdos, formação de professores surdos, questão do currículo, organizar isso melhor, enfim, um documento bastante amplo.*

*E também a FENEIS tem muita força nesse sentido. Eu me senti muito bem nesse congresso.*

*Nós precisamos crescer nesse sentido de organização, que surdos latino americanos são muito, muito discriminados. São forçados à integração, falta escola, falta trabalho, falta muita coisa. Nós precisamos lutar para que as*

*organizações ajudem nesse desenvolvimento das informações, na divulgação das informações.”*

## CAPÍTULO IV

### **A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DA INCLUSÃO: CONTRAMÃO DO MULTICULTURALISMO**

O que apresento nesse capítulo, pretende ser uma contribuição às reflexões acerca das políticas públicas em educação, particularmente, as políticas de inclusão que têm sido foco de estudos e investigações de profissionais e pesquisadores da área da educação, desde que propostas desse caráter vêm sendo implementadas em diversos países nas últimas décadas e mais recentemente nos países latino americanos.

Também ocupam lugar nesse espaço, discussões sobre os discursos atuais na educação de surdos, as sinalizações de uma proposta educacional com base numa abordagem multicultural e as inovações dos estudos surdos em educação.

O título “*A construção do discurso da inclusão: contramão do multiculturalismo*”, surge da reflexão de como são produzidos os discursos que encerram em si uma intencionalidade, implícita, de construir projetos de formação e constituição de sujeitos “compatíveis” ao desenvolvimento e sustentação de sistemas globalizantes e hegemônicos, que visam a manutenção de uma sociedade de consumo. Por outro lado, surgem e avançam com intensidade, os discursos em busca de novas concepções que possibilitem uma visão multicultural, procurando valorizar e criar espaços às múltiplas culturas, às diferentes visões de mundo, às diferentes linguagens, às diferentes histórias de vida e fortalecer as manifestações de grupos minoritários explicitando suas necessidades, desejos e direitos de ver reconhecidas suas identidades específicas.

Ainda poderíamos dizer que essas novas possibilidades que acenam para a multiplicidade, ao se colocarem na defesa do múltiplo, se opõem também, às verdades

únicas, às grandes verdades instituídas e colocadas como fim e meio único para a resolução de situações que emergem dos conflitos sociais, educacionais, culturais, intelectuais... Verdades estas que procuram encontrar saídas dentro de si mesmas, quando as possibilidades se encontram justamente na ruptura com o estabelecido, criando novas formas de encaminhamentos e novos olhares frente às situações.

Os discursos que defendem a política de inclusão, mostram-se a serviço da promoção da *igualdade*. Defendem o direito da igual oportunidade e acesso a todos os cidadãos em todos os espaços sociais. Contudo, essa forma igualitária acaba por homogeneizar, negando assim, as especificidades, as individualidades, as identidades específicas dos sujeitos... enquanto que, uma visão multicultural<sup>11</sup>, se põe, inversamente, na defesa do direito à identidade específica de um determinado grupo, respeitando as diferenças lingüísticas, históricas e culturais, suas condições de Ser e Estar no mundo da vida.

Assim, nessas vias dos discursos, o multiculturalismo se põe na contramão da uniformização dos sujeitos supostamente incluídos e trafega em busca do reconhecimento e respeito às diferenças, a partir do ponto de vista histórico e social, entendendo-as como “um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante” (Skliar, 1998: p.6).

Até pouco tempo, não se cogitava romper com um modelo estabelecido, mesmo que este se mostrasse desgastado, em crise, sem sustentação e incapaz de responder às demandas daquele momento. O que se buscava, era encontrar soluções dentro desse mesmo sistema.

Nesse sentido, acompanhamos durante décadas os “remanejos” produzidos dentro da educação especial procurando dar conta das demandas, mais especificamente, das insatisfações, dos insucessos e falta de perspectivas que acabavam sendo manifestas por grupos ou indivíduos envolvidos no processo. Porém, eram mantidos os mesmos

---

<sup>11</sup> As expressões *multiculturalismo*, *multicultural* e suas derivações, são usadas nesse texto no sentido conceitual assumidos pelos teóricos da pedagogia crítica (McLaren, Giroux, Apple, Tomás Tadeu da Silva, dentre outros) que inspiram-se na concepção de cultura desenvolvida por Raymod Willians, consideram o multiculturalismo como um movimento legítimo dos grupos culturais dominados por terem suas formas culturais reconhecidas. (Silva, 1999)

componentes teóricos, políticos e ideológicos que sustentavam as práticas discriminatórias, excludentes e distanciadas dos desejos e interesses do grupo ao qual eram destinadas.

Até pouco tempo, a educação de surdos se configurava numa das áreas de maior atraso em termos de discussões, avanços e atenção política. Houve uma espécie de estagnação como se a partir do “*decreto*” do oralismo, os surdos tivessem adentrado num caminho de fracassos insuperáveis, entendidos como resultado da sua incapacidade em se adaptarem ao que lhes fora “proposto”.

Essa idéia demonstra, no mínimo, um grande equívoco, que é sustentado pelos discursos hegemônicos que culpam os próprios sujeitos pelos insucessos de suas vidas em quaisquer que sejam os aspectos. No entanto, um olhar mais atento, nos permite vislumbrar uma realidade inversa ao que se apresenta “oficialmente”. Se analisarmos profundamente, veremos que, ao contrário, vivemos nas últimas três décadas grandes avanços nessa área movidos, principalmente, pelos próprios surdos que começaram reconstruir criticamente a sua educação, a partir do que vem se desenvolvendo historicamente. Quer dizer, os próprios surdos passaram a discutir e analisar as políticas educacionais que vieram de longa data determinando suas vidas, fomentando assim, as pesquisas e investimentos em direção da construção de novas propostas que lhes dizem respeito ao mesmo tempo em que conquistam espaços de participação.

Embora possa parecer que esta seja uma leitura equivocada do que realmente acontece, diria que costumeiramente, é mais fácil ignorar que os sujeitos envolvidos estejam acompanhando e manifestando seus entendimentos, desejos e necessidades a comprometer-se com eles e provocar mudanças reais.

Essa é uma prática naturalizada na qual são desconsiderados os pontos de vista dos próprios sujeitos, construindo assim mudanças por pura assimilação. Enquanto as decisões são tomadas por quem está alheio à realidade, mais fortemente se reforça o distanciamento entre teoria e prática.

Neste sentido, as políticas de inclusão parecem acenar para uma possibilidade de sair da crise deflagrada na área da educação especial ou, apóiam-se neste tipo de proposta justamente para evitar que seja analisada a situação, podendo com isso, explicitar algo não desejado por quem as mantém.

A partir do discurso de educação para todos, reforçado pela proposta de inclusão escolar, entendeu-se como inevitável e/ou necessário que se construíssem propostas contemplando o acesso e pleno convívio de todos, indiscriminadamente, nos meios escolares. Como se a inclusão escolar fosse dar cabo às situações de desigualdades, discriminações e marginalidades que ocorrem na sociedade como um todo. Como se um único segmento da sociedade fosse resolver as questões geradas nas diferentes ramificações sociais.

Evidencia-se com isso, mais uma forma de transferência de responsabilidades e recuo dos órgãos governamentais frente às suas obrigações, criando ou reforçando expectativas em torno da função da escola enquanto “redentora” de uma sociedade excludente. Assim, a escola é colocada diante de uma situação que sutilmente lhe impõe a condição de “abrigar” a todos quando, na verdade, precariamente dá conta daqueles que estão sob seu “abrigo”.

Diante desta proposta, Souza e Góes (1998) ressaltam que

“ parece ser consensual o anseio de ver integrados aqueles que têm ficado à margem do processo de formação escolar e, mais geralmente, do acesso efetivo aos bens culturais. Esse é o caso das pessoas cujos corpos e mentes não funcionam segundo anseios das sociedades ocidentais que, em geral, tendem a caracterizar o *ser* a partir do quanto possa produzir ou *ter*. Apesar de algumas divergências quanto ao que possa significar a *inclusão* dessas pessoas, nota-se, nos discursos hoje predominantes, uma tentativa de se reduzir o complexo processo de *integração social* à experiência educacional, entendida como mera contigüidade física dos “diferentes” com aqueles ditos “normais” (como se a normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma “realidade” monolítica)” (in Skliar, 1999: p.163).

O reconhecimento das diversidades culturais, étnicas, religiosas tem permitido ampliar as visões de mundo na vida contemporânea. Nessa mesma linha, também as diversidades lingüísticas têm alcançado um nível de reconhecimento mais elevado nas últimas décadas. Prova disso que na conferência mundial de educação para todos em 1990, já se alertava para o respeito às diferentes línguas como a dos indígenas e das pessoas surdas e desta forma, que fosse garantido o direito à educação e acesso ao conhecimento mediante o uso da língua natural dessa população.

Também na *Declaração de Salamanca*, Espanha, (1994, p. 17-18) resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, a linha de ação proposta parte do

“princípio fundamental de que as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, econômicas, lingüísticas e outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizados”

Contudo, essas recomendações, que inspiraram as proposições da LDB no Brasil, também mencionam que

“as políticas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” (op. Cit. P..30).

Proposições dessa natureza, podem até ser questionáveis quanto a sua implementação por exemplo, considerando que, na maioria das realidades, torna-se inviável seu cumprimento devido a não disponibilidade de recursos capazes de corresponder às necessidades tão diferenciadas de cada grupo aos quais se propõe atender. Por outro lado, essas recomendações e propostas, pelo menos sinalizam a novas visões e possibilidades de reconhecimentos das mais variadas diferenças existentes na sociedade, podendo (essas idéias) se converter em formas de resistências à imponência do global homogeneizante.

Seguindo essa mesma ótica, podemos perceber mudanças bastante significativas nas relações sociais, nas manifestações das diversas identidades, seus conflitos, tensões e construções de variadas formas de representações e discursos sobre os *outros*.



São acontecimentos sociais complexos que se efetivam muito além dos âmbitos acadêmicos. Estão entrelaçados ao cotidiano de cada sujeitos, nas diversas relações que estabelecem com seus pares ou com o meio circundante. São discursos que permeiam as práticas sociais e se difundem pelas diferentes linguagens televisivas, escritas, faladas, visuais e também virtuais, disseminando representações que criam imagens do outro inundadas de racismos, discriminações, exclusões, repressões e desprezos.

Pensar a pluralidade cultural no âmbito da educação, implica adentrar no terreno das políticas públicas voltadas a essa área, pois são elas que agem como mecanismos de controle ou que são práticas reguladoras de um sistema cuja história, tem se sustentado na reprodução e manutenção dos interesses convenientes a uma reduzidíssima parcela da população, detentora do poder e das decisões segundo suas próprias demandas.

Numa era do global, da homogeneidade, do igual massificante, valorizar e reconhecer as pluralidades torna-se, no mínimo, uma afronta aos comandos que se escondem atrás de um discurso de educação para todos, de igualdade de direitos num mundo de desiguais oportunidades e acessos.

Há muito, os discursos sobre as repressões que vivemos historicamente, têm sido explorados exaustivamente, porém, apenas para ilustrar, retomo a idéia de que somos herdeiros de uma história de silenciamentos culturais onde se fizeram calar as diferentes vozes, linguagens e negadas as formas de expressão de múltiplas identidades, em nome de uma pretensa homogeneização, pautada no desejo de fazer valer uma visão monolítica de mundo que anula toda e qualquer manifestação geradora de conflitos ou que ameace a ordem estabelecida.

Uma visão multicultural, nos permite provocar avanços em direção à superação e ruptura dessas formas de *colonialismos*<sup>12</sup> sociais, que estão imersos na estrutura dos discursos contemporâneos, dos quais são alvos, especialmente, as minorias étnicas, religiosas, lingüísticas e culturais que têm suas imagens estereotipadas.

Nesse panorama multifacetado, incorporar um pensamento centrado na pluralidade cultural, requer um deslocamento do eixo da passividade e da ausência de atitude, para

---

<sup>12</sup> Peter Mc Laren (1997)

assumir uma postura reflexiva e de ações coletivas frente aos mecanismos de controle, silenciamentos e negação das diferentes linguagens. Linguagens estas, que querem dizer das suas identidades culturais e que clamam pelo respeito às diferentes formas de ser e estar no mundo.

Acompanhando as reflexões de Alfredo Veiga-Neto,(in COSTA, 1996, p.19) diria que “talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo em nossas vidas privadas, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados.” Todavia, nos cabe, no mínimo, uma postura corajosa que nos afaste da posição passiva e silenciosa diante dos discursos que nos interpelam e nos nomeiam como sujeitos dominados e submetidos à ordem de um mundo globalizado a partir da lógica do capital.

Importa pois, que não estejamos presos a verdades únicas, essenciais e totalizantes e que nos dispusemos perceber o mundo a partir das múltiplas relações que se estabelecem fora do ordem imperante do mercado. Perceber que o mundo social em que vivemos é permeado por relações múltiplas, variadas e sempre em movimento e que nele estão presentes as mais variadas expressões étnicas, religiosas, lingüísticas, culturais, físicas, etc.

Nesta perspectiva, os estudos surdos em educação, já mencionados nesse trabalho, buscam novos espaços que se constituem em possibilidades de construção de um pensamento renovado acerca das questões e relações nas/pelas quais os surdos estão envolvidos. Um novo terreno se fertiliza para que as pesquisas em educação possam “olhar” para as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas envolvidas numa rede de relações maior e sendo reconhecida como diferença política.

De acordo com Skliar (1998, p.6), a preocupação desses estudos “está sendo fundamentada na criação de um tecido, de um campo, de uma rede para o planejamento de políticas educacionais para surdos”.

Desta forma, nos é possível ver a surdez descolada da visão clínica e dos discursos hegemônicos da deficiência. Nos é possível perceber que ao olhar a educação, não nos cabe dar soluções, mas problematizar, estabelecer relações, identificar os elementos de análise e interagir com aqueles que fazem parte do processo.

Ainda que multiculturalismo não tenha uma única definição, aponta para várias formas de compreensão da multiplicidade de culturas que nos constitui e nos forma. Essas multiplicidades tem sido cada vez mais fortalecidas pela modernidade e o arsenal de aparatos que lhe acompanha, como os meios de comunicação, a tecnologia cada vez mais disponível no mundo atual e que se impregnam nos diversos discursos, tornando-se algo que já faz parte dos “indispensáveis e necessários” ao convívio e à própria sobrevivência.

Falar em multiculturalismo implica um múltiplo olhar que contemple o campo educacional, o campo político, social e também que o reconheça enquanto corpo teórico por ser produtor de novos conhecimentos.

Esse “respingos” sobre as discussões atuais da academia em torno das questões educacionais e mais especificamente da educação de surdos, talvez tenham conseguido dar a esse trabalho que se constrói em meio a esses tempos de “crises de certezas, crise de paradigmas e de desorganização das convicções políticas e existenciais” (Costa, 1996 p.8), um teor de continuidade, de busca, pois ele não se fecha em si mesmo, ao contrário, apenas abriu um espaço de discussão que pretende se distender por incontáveis tempos e caminhos.

## **AFINAL, QUE HISTÓRIA SE FARÁ?**

As preocupações iniciais deste trabalho estavam voltadas ao posicionamento dos próprios surdos sobre a proposta de educação inclusiva. Angustiava-me o fato de que decisões políticas tão sérias eram tomadas sem que os sujeitos aos quais elas se destinavam tivessem sido ouvidos, sem que fossem dadas oportunidades de manifestação a eles.

A busca desses posicionamentos, a problematização, a análise e mais o encontro com teorias e teóricos, os quais vêm identificadas suas preocupações e investigações com essa temática e ao que ela demanda, se constituíram no corpo desse trabalho.

Foram entrevistados sete surdos, de diferentes países e de alguns Estados do Brasil. Surdos que narraram suas histórias de vida, suas formas diferentes de ver o mundo, de se posicionar sobre os fatos, mas com um interesse comum o da busca de reconhecimento e respeito sobre a sua cultura.

Procurando uma maior aproximação com o tema a que havia me proposto pesquisar, senti a necessidade de retomar as narrativas históricas que construíram as representações sobre os surdos e a surdez. Com isso, foi possível construir um novo olhar sobre a trajetória do surdo, podendo perceber, mais claramente, as formas de colonialismos e dominação aos quais os surdos vêm sendo expostos por tanto tempo.

É importante acompanhar o processo que se construiu desde que os surdos começam ser mencionados na história. Transformações no campo das concepções sociais, científicas, políticas, educacionais e filosóficas podem ser percebidas nos processos dinâmicos da história desde que os surdos foram entendidos como sujeitos com capacidades intelectuais e tiveram reconhecido o direito à educação.

Embora o reconhecimento de que o surdo pudesse “ser educado” estivesse muito distante de oferecer os recursos inerentes às suas necessidades, podemos considerar que um caminho se abriu e com ele as possibilidades de manifestação dos surdos foram criadas e gradualmente ampliadas.

Entre avanços e recuos na história, chegamos hoje a uma proposta de educação inclusiva que demanda muitos questionamentos e mudanças em sua implementação, para que realmente venha beneficiar e garantir uma vida de qualidade àqueles a quem se propõe incluir e qualificar também os espaços que estarão abertos a todos.

Os posicionamentos dos surdos entrevistados nos trouxeram elementos riquíssimos para uma análise mais atenta sobre as políticas educacionais que se mostram através da proposta de educação inclusiva, bem como, nos fazem perceber que essa proposta não pode ser olhada unilateralmente. É necessário que se faça conhecer os “pontos e contrapontos” que estão submersos nela.

Se a referida proposta é destinada aos diferentes grupos minoritários, há que se ouvir as diferentes vozes para que sejam contemplados os direitos de todos e aí sim, de acordo com Mc Laren (1997), poderemos falar de uma sociedade solidária que se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica e não por uma solidariedade centrada em torno dos imperativos de mercado.

“A solidariedade não significa que todos pensem da mesma maneira, ela inicia quando as pessoas têm a confiança de discordarem sobre questões de fundamental importância justamente porque elas se ‘importam’ em construir uma base comum”. (Mercer, in Mc Laren 1997:p.95)

Nesse pensamento de Mercer encontramos identificada a ação do grupo de surdos entrevistados que explicitam seus posicionamentos, discordando e problematizando uma questão fundamental à vida educacional de toda comunidade surda.

Através das manifestações desse grupo de surdos, podemos perceber que há uma contestação em relação à proposta inclusiva no que se refere à prática educacional, sendo que ao inserir os surdos em escolas de ouvintes não lhes são garantidos os direitos lingüísticos e culturais.

Também está presente em seus discursos, o chamamento por um maior compromisso com os sujeitos envolvidos, por parte dos órgãos governamentais quando da formulação de políticas educacionais, ou seja, uma relação mais próxima entre governo e associações de

surdos, de forma que, ao pensar uma política educacional, sejam consideradas as opiniões e desejos dos próprios surdos.

A maioria tem o entendimento de que inclusão social e inclusão educacional são processos diferentes e por isso demandam investimentos e propostas diferenciadas. Desta forma, entende-se que a escola ao assumir uma proposta inclusiva, precisa promover uma série de mudanças, entre elas, e talvez a mais significativa, a construção de uma proposta bilíngüe/bicultural na qual estejam contempladas e respeitadas ambas as culturas com as peculiaridades inerentes a cada uma delas.

São apontados como fatores fundamentais os movimentos associativos em cujas organizações acontecem as socializações das necessidades inerentes a cada sujeito ou comunidades, bem como, a luta pela conquista de espaços de discussões, debates e construções de propostas que venham satisfazer essas necessidades e promover a interação social dos surdos, assim como a inserção ao mercado de trabalho sendo reconhecidos seus direitos e competências profissionais da mesma forma que são respeitadas e reconhecidas as dos ouvintes.

Quanto às possibilidades de ver concretizada a proposta de inclusão escolar, se divergem as opiniões, sendo que alguns se posicionam contra, vendo a educação dos surdos somente em espaços específicos para surdos, tendo professores surdos. Outros pensam que se houver uma modificação no sistema educacional de forma que sejam proporcionadas as condições necessárias ao pleno desenvolvimento dos surdos assim como dos ouvintes, que sejam preparados materiais adequados e de qualidade, e se houver vontade e desejo de ambas as partes (ouvintes e surdos), a inclusão é possível.

Ao narrarem suas histórias de vida, em especial a trajetória educacional, os entrevistados compartilharam experiências diversas nas situações escolares. Alguns tiveram o início da vida escolar em escolas específicas para surdos, outros já iniciaram em classes junto com ouvintes. Independente da iniciação escolar, todos experimentaram a educação “integrada” tendo esta uma influência negativa ou positiva, em maior ou menor grau.

Desta forma, podemos perceber que os posicionamentos deste grupo de surdos sobre a proposta de educação inclusiva, estão apoiados em suas próprias experiências, em suas

trajetórias nos meios educacionais e na própria condição de vida articulada, politizada e participativa nos movimentos e lutas compartilhadas pelas comunidades surdas.

A contestação sobre a proposta de educação inclusiva está pautada, principalmente, no fato de que suas formas de encaminhamento se inclinam a uma prática que se mantém excludente e hegemônica, uma vez que propõe inserir alunos surdos em meio aos ouvintes, mantendo as formas de comunicação oral voltadas somente aos que ouvem, além de serem mantidos os mesmos currículos e propostas pedagógicas.

Assim, através desta pesquisa, se fez conhecer o posicionamento de um grupo de surdos, que de certa forma representaram diferentes comunidades surdas, em sua maioria com poucas ou nenhuma oportunidade de manifestar seus pensamentos, suas formas de ver e de agir frente às situações impostas por uma sociedade que insiste em negar as diferenças que a constitui.

Acredito que esse trabalho ao buscar no próprio surdo o discurso construído a partir de suas experiências de vida, trouxe também uma forma de expressão do meu próprio desejo de ver anunciado o argumento que “põe em xeque” as políticas construídas sem a participação dos sujeitos a que estão voltadas, ou pior, aquelas que simplesmente são compradas em pacotes fechados e que quando abertos, causam uma devastação nos processos histórica e socialmente construídos.

Essa construção foi concebida do desejo de provocar inquietação àqueles que passivamente ficam a contemplar a história ao invés de fazê-la. E ainda, diria Costa(1996), que o que foi construído pretende contribuir para criar saídas, frestas, desvios para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras das metanarrativas e buscar possibilidades para a singularização.

Nestas páginas estão presentes muitos olhares, muitas vidas, muitas histórias. Histórias recontadas, recortadas, criadas e recriadas, olhadas no ontem e no hoje e anunciadas ao amanhã. Afinal, “a história continua, e está a nos contar sobre “novos” sujeitos, “novos” movimentos sociais, “novos” gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas nossos “óculos” deixarem ver, nossas possibilidades de interpretação permitirem compreender, e nossa flexibilidade cultural, social e política puder admitir.” (Costa, 1996: p.13)

**BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS**

ARANHA, Maria L. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996

BATISTA, Claudio Roberto. **A Integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: propostas e implicações. (INTERNET)**

BERGAMASCHI, Rosi Isabel e MARTINS, Ricardo Vianna (org.). **Discursos Atuais sobre a Surdez: II Encontro a propósito do fazer, do saber e do ser na infância**. Canoas: La Salle, 1999.

BOTELHO, Paula. **Segredos e silêncios na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996

BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo, 1997.

CANCIAN, Viviane Ache. **O processo de aprendizagem do professor à luz da racionalidade comunicativa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_ **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

CASTEL, Robert. **As transformações da questão social. In: Desigualdades e a questão social**. MUSANDERLEY, Mariangela Belforte, São Paulo: Educ 1997



COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos : novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidade educativas especiais.  
Brasília: CORDE, 1994

EDUCAÇÃO & REALIDADE. **Currículo e política de Identidade.** Porto Alegre:  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976 v.21 n°1

---

**Discursos e Educação**, vol. 21 n°2, julho/dezembro 1996.

GARCIA, Barbara Gerner de. **Lenguaje e Identidad: El latino Sordo en los Estados Unidos.** Gallaudet University, 1999.

GARCIA, Regina Leite, VALLA, Victor. **A fala dos Excluídos.** São Paulo. Papyrus –  
Cadernos cedex

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas, SP: Autores  
Associados, 1996. (Coleção educação contemporânea)

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo:  
Cortez, 1985.

LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota.** São Paulo: Editora Best Seller, 1994.  
Tradução de Lelita Oliveira.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O Processo dialógico entre alunos surdos e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos.** Campinas, São Paulo, 1996. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Tese (doutorado).

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget e Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

LARROSA, Jorge. LARA, Núria Pérez (org.) **Imagens do outro.** Tradução: Celso Mário Teixeira – Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora, Vozes 1998.

MARQUES, Mario Osorio. **4 vidas, 4 estilos, a mesma paixão.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996.

\_\_\_\_\_ **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

\_\_\_\_\_ **Conhecimento e educação.** Ijuí, UNIJUÍ, 1988.

\_\_\_\_\_ **Os paradigmas da Educação.** In: Revista Bras. Est. Ped. Brasília, v.7, set/dez, 1992

MARTINAZZO, Celso José (org.). **Educação e Conhecimento: da exclusão à cidadania.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

MASELLI, Marina e PASQUALE, Giovana Di. **A integração escolar dos portadores de deficiência na Itália.** p. 282 - 306

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_ **Educação Escolar: Comum ou Especial?** São Paulo: Pioneira, 1986

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo: Cortez, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antônio Flávio. **Os parâmetros curriculares Nacionais em questão.** p. 9-22.

- MOURA, Maria Cecília, LODI, Ana Claudia B. e PEREIRA, Maria Cristina da C.. **Língua de Sinais e Educação do Surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.(Série de neuropsicologia; v.3)
- PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. Porto Alegre: UFRGS/FACED,1998. Dissertação de Mestrado (PPGEDU/UFRGS)
- PESSOTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A Queiroz : Ed. da USP, 1984.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FENEIS, Revista da. Nº 1,2,3,4. Janeiro / dezembro 1999
- RODRIGUES, Jane T. Donini. **A Trajetória do pensamento à luz da representação gráfica** Cadernos do Mestrado em Educação nas Ciências: Ijuí: Ed. Unijuí, 1996.
- RODRIGUÉZ, Rafael Bell. **Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos**. Habana Cuba. Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**; tradução Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1990. (Série Diversos)
- SÁNCHEZ, Carlos M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas, Venezuela: Editorial Iakonia, 1990
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais**. página 23 - 45

SILVA, Luiz Heron da . **Identidade Social e a Contrução do Conhecimento**. Porto Alegre: Ed. SME de Porto Alegre - PMPA, 1997.

\_\_\_\_\_ **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre : Editora Sulina

SILVA, Nilza da Rosa. **Sobre cultura**, página 307 - 366

SILVA, Tomaz. **Documento de identidade, uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Thomaz Tadeu da. (org). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis RJ, Editora Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_ **Aliengenas na sala de aula? Uma introdu;áo aos estudos culturais em educa**

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto alegre: Mediação, 1997. (Cadernos de autorias)

\_\_\_\_\_ **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_ **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_ **La educación de los Sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza, 1997

\_\_\_\_\_ **A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos**. Página 242 – 281

\_\_\_\_\_ **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade –**

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? : Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.(Texto e linguagem)

SOUZA, Regina Maria de; GOÉS, Cecília. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excluyente contexto da inclusão ...** In In C. Skliar (org.) **Actualidad de la Educación Bilingue para sordos.** Porto Alegre: Editora Mediação, vol I, 187 – 215, 1999

STROBEL, Karin Lilian. DIAS, Silvania Maia Silva. **Surdez: abordagem geral.** Curitiba, PR: Apta - Gráfica e editora LTDA.

THOMA, Adriana da Silva. **Imaginário social e educação do surdo institucionalizado.** Porto Alegre: UFRGS/ FAGED, 1997. Dissertação de Mestrado (PPGEDU/UFRGS)

VALLA, Victor Vicent. **A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas.** Página 177 – 189.

WRIGLEY, Owen. **The politcs of deafnessn.** Washington: Gallaudet University Press. 1996.

## TEXTO DE APRESENTAÇÃO PARA DEFESA FINAL

“Minha voz não é neutra. ... Minha discussão não é sobre a experiência de ser surdo. Preocupo-me mais com o posicionamento discursivo desses indivíduos rotulados de “surdos” por si mesmos ou por alguma autoridade. Preocupo-me com as prescrições institucionais coletivas disponíveis a este agrupamento categórico, as quais dispõem vidas e delimitam opções, mais particularmente aquelas que se relacionam ao acesso do conteúdo da educação (em oposição ao veículo da educação, a terapia da fala), e também o trabalho.” (WRIGLEY, 1997: p. xiv).

Esse é o lugar de onde estou falando como professora pesquisadora em educação, cujas preocupações, estudos e investigações integram esse trabalho que passo a apresentar.

O que compõe esse trabalho investigativo são construções que partiram das inquietações da minha prática docente junto a uma classe de surdos, inserida numa escola da rede pública estadual. Essas inquietações emergiram de questões que iam muito além do fazer pedagógico, da prática em sala de aula, pois envolviam uma rede de preocupações inerentes a um dado momento histórico, em que as proposições da **Lei 9394/96 (LDB)**, sugeridas pelo MEC, assinalavam um caminho em direção à política de inclusão escolar. Proposta esta que trazia a indicação de incluir, nos mesmos espaços escolares, todos os sujeitos independente de suas particularidades, sejam elas deficiências, diferenças lingüísticas, culturais ou outras.

Essas indicações vinham ancoradas no discurso de *educação para todos* e que defendiam com a mesma intensidade, a igualdade de direitos de todos os sujeitos à uma educação de qualidade, não excludente e de promoção do ser humano.

A princípio, entendi que a proposta realmente se aproximava àquilo que buscávamos, ou seja, uma educação que garantisse o acesso a todos. No entanto, ao analisar o contexto educacional, especialmente o meio escolar, percebia com angústia, que a referida proposta, se tratava, mais uma vez, de uma construção distanciada da realidade, não condizente às necessidades e especificidades da população à qual estava sendo destinada.

Percebia na escola, a prática homogeneizante do ensino, as formas de avaliação seletivas, a insistente busca de formação do "cidadão ideal" que correspondesse aos padrões socialmente estabelecidos, a presença de discursos utilitaristas e de conformidade com lei de mercado e, especialmente, as formas de desrespeito e negação das diferenças que já faziam parte desse meio escolar.

Desta forma, me questionava sobre a implementação da proposta nos meios escolares, uma vez que, não havia investimentos no sentido de provocar mudanças no sistema de educação geral a fim de que, fosse possível atingir os objetivos a que esta estava se propondo.

Além disso, em um determinado momento, já havia experimentado, com alguns dos meus alunos, a "integração" com os ouvintes em sala de aula, cujas respostas não foram animadoras, tampouco positivas e motivadoras de novos investimentos. Ao contrário, nos deram uma certa clareza de que este não seria o caminho mais adequado ao que buscávamos e que se o desejo era integrar surdos e ouvintes, haveríamos de construir outras formas através das quais, também os surdos pudessem se manifestar e não apenas serem passivos às demandas dos ouvintes.

Frente a isso, minhas preocupações, reflexões e angústias estavam voltadas às formas de construção da referida proposta, uma vez que, foram desconsideradas as opiniões daqueles aos quais a lei se destina. Além disso, a implementação sugerida consta de uma diversa oferta de recursos e instrumentos que sabemos, não faz parte do nosso meio escolar e, sendo assim, mudanças muito significativas e até radicais haveriam de acontecer no sistema de educação como um todo, ou estaríamos adentrando em mais uma das incontáveis promessas de uma educação de qualidade que correspondesse às necessidades específicas do alunado.

O fato é que, tanto a proposta de inclusão do MEC, quanto a sua implementação nas instituições escolares, não consideraram e não consideram as posições, opiniões e desejos daqueles que estão à mercê dessas decisões políticas que, desta forma, passam a nomear os lugares desses sujeitos, desconsiderando seus direitos de escolha, de participação e de construção de seus próprios projetos de vida.

Assim, tendo em mente o amplo tema da surdez e da educação, e mais a rede de preocupações inerentes a eles, procurei delimitar o problema de pesquisa, centrando o olhar em direção à questão do surdo e a educação inclusiva, suas implicações, perspectivas e conseqüências, a partir do posicionamento dos próprios surdos.

**Entendo ser indiscutível a participação dos maiores interessados no processo: os próprios surdos. Eles que pela força do argumento vivo, devem ter garantido seu espaço nas discussões acerca do passado, do presente e do futuro que lhes diz respeito. Ou seja, a participação dos próprios surdos, das suas associações ou comunidades, se constitui em**



**fator fundamental e indispensável em quaisquer que sejam as discussões e decisões em que estejam implicados.**

Em todo processo de discussão, pouco se diz sobre a história dos surdos, suas experiências, suas leituras de mundo, seus interesses e perspectivas. Durante muito tempo os surdos foram silenciados e hoje, quando se decide sobre seu destino educacional, mais uma vez impera a posição dos ouvintes, especialistas e "autoridades".

Por isso, essa pesquisa busca no depoimento dos próprios surdos sobre a temática, publicar as suas posições. E, diante disso, tentar provocar aquilo que Skliar chama de "mudança epistemológica", ou seja, *inverter a ordem de quem fala, deixar que os outros falem sobre si mesmos, deslocar-se do lugar do barulho e silenciar nossas informações para que os outros possam pensar quais são as suas palavras, as suas narrativas, as suas lembranças, os seus modos de julgar-se e interrogar-se* (Skliar, 1999)<sup>13</sup>.

As narrativas dos surdos, trazidas nesta pesquisa, se constituem em pensamentos revelados, desejos explicitados, silêncios quebrados e direitos reivindicados. São discursos que trazem outras representações sobre o mundo e que se contrapõem aos discursos oficiais.

A intencionalidade é de que esta seja uma forma e um espaço onde se faça conhecer o posicionamento dos(as) surdo(as), sobre o ser e estar integrado na escola junto com o ouvinte. Ao mesmo tempo em que se põe como um provocativo de discussões sobre as questões que envolvem o sujeito surdo, nas diferentes áreas socialmente reconhecidas, em especial a educação.

---

<sup>13</sup> Extraído do prefácio do livro *Segredos e silêncios na educação de surdos*. (Botelho, 1998: p. 12)

Num entrelaçamento de narrativas, tento trazer histórias em diferentes contextos: a minha própria história de professora/pesquisadora na área da surdez, a história "oficial" sobre a surdez e os surdos narrada pelos que ouvem e as histórias de vida surdas narradas pelos próprios surdos através das entrevistas realizadas durante a pesquisa.

Desta forma, no **primeiro capítulo**, apresento a minha trajetória profissional enquanto professora de surdos e as inquietações que me levaram a buscar novos olhares para a educação desses sujeitos. E, nesse caminho, procuro fazer uma breve contextualização e também justificar o interesse em desenvolver esse trabalho na linha de discussão que se propõe, bem como apresentar os sujeitos entrevistados, que explicitaram seus posicionamentos acerca do tema e narraram suas histórias de vida a partir das suas próprias experiências, de seus próprios olhares.

A trajetória profissional, a que me refiro neste trabalho, diz da experiência vivida no período em que atuei como professora de *classe especial para surdos*, inserida na *Escola Estadual de 1º grau Rocha Pombo* na cidade de <sup>14</sup>*Crissiumal, RS*, a qual se tornou ponto de partida para a realização desta pesquisa.

Ao assumir a turma, percebi que estávamos a caminho de um grande desafio, de um longo trabalho de reestruturação. Primeiro reestruturação pessoal. Eu, enquanto professora de surdos, e mais as amarras de uma teoria e um suposto saber, sendo transformados em prática urgente e necessária. Também dos alunos enquanto grupo, de forma que, sem negar o construído até então, despertassem para uma nova prática e redescobrissem o caminho do ser

---

<sup>14</sup> *Crissiumal, minha cidade natal e início da minha vida profissional. Está situada à noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*

e do acontecer enquanto sujeitos do processo. Ainda, das famílias enquanto grupo de referência das crianças, que além de aceitar o desafio do novo, deveriam repensar seus conceitos, pré-conceitos e expectativas, trabalhando em função de possibilidades em detrimento das limitações. Enfim... era um recomeçar.

A partir daí, iniciamos, então, um trabalho participativo voltado basicamente à surdez e ao sujeito surdo: conhecer esse seu universo. Abrimos horizontes nunca vislumbrados pela maioria, entramos na "dança das palavras" através da língua de sinais que buscamos construir a partir do "conhecimento" (limitado) que eu tinha e também com apoio em bibliografias específicas e de professores que atuavam na área em outros lugares.

Aos poucos, fomos recriando nosso ambiente e nosso espaço dentro da escola. Fomos intensificando os encontros com pais e alunos (aulas participativas) nos quais os esforços concentravam-se nas formas de comunicação, procurando gradativamente substituir a linguagem gestual construída por eles, pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Conhecer-se como Surdo foi uma magia que encantava a quem via e vivia aquele momento. Ver-se como diferente, porém, com condições de participar das atividades da escola e da família, foi uma conquista gradual (quase impercebível aos olhares desatentos) dos alunos e que envolvia cada vez mais a família, embora continuassem ainda apegados a alguns preconceitos e mantivessem presente a idéia de ver o filho falar. Mesmo assim, percebia-se o orgulho de estarem aprendendo uma nova língua e vendo cada vez mais próxima a possibilidade de se comunicar mais efetivamente com seu filho.

Esse percurso não foi um simples e harmonioso caminhar. Vivemos inúmeros conflitos, incertezas, resistências e complicações, especialmente, por se tratar de um desfazer-se do sistemático, do habitual e do convencionalismo escolar. Isso se revelava na prática desvinculada da sequencialização dos conteúdos mínimos estabelecidos, assim como, diferenciávamos a nossa prática pedagógica quebrando com o silenciamento do aluno, tornando-o cada vez mais, ativo e participante do processo.

A intenção era romper com os métodos mecânicos e abstratos, distanciados da realidade do aluno e principalmente, recriar e provocar a manifestação do corpo, do movimento e da expressão, bases para o desenvolvimento de uma língua visual-gestual a qual pretendíamos alcançar. Assim, dia após dia, a ação, participação e mobilidade substituíam o silenciamento, a imobilidade e a rigidez da disciplina e, com isso, o prazer e o gosto pelo trabalho e pela escola se intensificavam nos âmbitos da família, escola e da sociedade.

Essa trajetória se fez, sobretudo, do esforço conjugado de pessoas que participaram de um processo gradativo que, no decorrer de três anos, teve avanços significativos, como a visível aproximação afetiva entre as crianças e suas famílias, a ajuda mútua, o despertar do gosto pela escola e pelo querer vencer, a superação da introspecção e do "mundo do umbigo", mas, acima de tudo, a coragem e o orgulho de expor aos outros a sua forma de comunicação, tornando-se os próprios incentivadores e divulgadores da LIBRAS.

Foram três anos de intenso trabalho, porém apenas se constituiu num processo inicial, pois muito teríamos em frente, tanto em termos de aprendizagem escolar como no que se refere à estruturação do sujeito e o entendimento de si mesmo.

Cada um vivia o seu momento, no seu ritmo, pois tratava-se de um grupo bastante heterogêneo que se encontrava em diferentes níveis de desenvolvimento e aprendizagem considerando as diferentes faixas etária (10 alunos surdos entre 4 e 30 anos).

Entre "altos e baixos", nosso trabalho foi se desenvolvendo e avançando em todos os sentidos. Mas preocupava-me a seqüência, o futuro educacional destes surdos. Estaria definida a permanência deles na classe especial? Até quando? Deveriam seguir o currículo escolar? Que conteúdos deveria aprofundar mais? Eu os estaria preparando para outro nível de ensino? Onde e qual seria esse nível?

Conhecendo a realidade de cada um, sabendo portanto, que não teriam condições financeiras de freqüentar a escola especial para surdos, nem mesmo a mais próxima (90 km), o que eu deveria fazer, como professora? Prosseguir o ensino até onde parecesse possível e depois encaminhá-los ao mercado de trabalho? Para que tipo de trabalho estariam habilitados? E quanto ao direito à educação, o acesso, sucesso e permanência na escola? Deveria inseri-los numa classe comum? E quanto a comunicação, como seria o entendimento e a aprendizagem se a língua oral é a que prevalece e os professores desconhecem a LIBRAS?

Questões como essas foram me angustiando, em especial as duas últimas, por estarem relacionadas às idéias de inclusão escolar que ventilavam naquele momento e preocupava-me com as possíveis implicações de uma proposta dessa natureza.

Sem dúvida, era momento de avançar teoricamente e buscar novas vias de acesso às discussões e estudos nesta área. Foi o que me impulsionou a

retomar a "vida acadêmica", o que culminou com o ingresso ao mestrado, vendo nesse caminho, não uma solução, mas a possibilidade de assinalar caminhos alternativos para aqueles surdos que fizeram parte de uma experiência indizível, a qual "não perco de vista".

Por isso a intencionalidade deste trabalho, tem a ver com as questões da surdez e as novas proposições do sistema educacional brasileiro, principalmente com os aspectos relacionados à educação inclusiva apresentados pela nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei nº 9394/96).

Desta forma, numa posição reflexiva e provocativa de debates, buscou-se elaborar um trabalho que, sem cair na mesmice da queixa, nem num "modismo elegante" de falar sobre um assunto que está em voga, discutisse seriamente as políticas de inclusão educacional do surdo sob a ótica do próprio surdo, pois acredito que nem mesmo as teorias mais profundas possam expressar ou substituir o pensamento e posicionamento dos próprios surdos.

Sabemos que a partir de meados do nosso século a educação especial várias vezes se propôs a assumir um projeto de integração. Contudo, na prática, insistentemente permaneceu ignorando o ponto de vista dos próprios alunos. Portanto, a integração nunca se efetivou de fato, assim como nunca se teve clareza da representação dessa proposta àqueles a quem ela se destinava.

Por conta disso, as formas de atendimento educacional destinado ao surdo e outras pessoas com diferentes deficiências, revelaram-se segregadoras e excludentes, distanciadas das necessidades e desejos dos próprios "interessados" no processo. Portanto, a própria história nos faz perceber que a questão da inclusão ou de qualquer atitude em prol do respeito

à pluralidade cultural e/ou diversidade, implica muito mais que determinações legais.

Após considerar alguns aspectos referentes à educação de surdos concentrei a atenção naqueles voltados à educação inclusiva, as implicações deste processo, e, sobretudo, como e o que pensam os próprios surdos a esse respeito, como se posicionam representantes de comunidades surdas que têm histórias particulares de educação específica ou integrada, o que representa uma escola inclusiva para esse grupo, que atitudes integrativas vivenciam ou vivenciaram e como aparecem nos discursos, nas histórias de vida dos surdos o tema da inclusão.

Para tanto, era necessário que os sujeitos escolhidos para fornecer as informações buscadas estivessem articulados em movimentos surdos, em discussões políticas e que trouxessem em suas histórias de vida, experiências educacionais em diferentes níveis de ensino, tendo preferencialmente alcançado o nível superior. Queria ter como grupo de pesquisa, surdos que se dispusessem a narrar suas histórias de vida centralizando nas experiências escolares, fossem elas específicas ou integradas e trouxessem histórias que refletissem as possibilidades de ascensão educacional, mesmo que no transcurso tenham enfrentado as mais diversas barreiras, as quais não lhes impossibilitaram de atingir níveis mais elevados de educação, incluindo curso superior, mestrado...

A intenção era ilustrar histórias de vidas surdas que em suas representações e imagens construídas pudessem contrapor-se aos discursos que nomeiam os surdos como sujeitos incapazes de alcançar sucessos educacionais, profissionais, sociais...devido a sua condição de "deficiente".

Desta forma, a intencionalidade desta pesquisa busca o "desenvolvimento de narrativas "pós-coloniais" que são capazes de desfixar, perturbar e subverter narrativas totalizantes de dominação, bem como engendrar uma infinidade de novos contextos para desestabilizar o significado." (MCLAREN, 1997, p.165)

Ainda foi considerada a hipótese de que, se em algum momento fossem buscadas as opiniões de surdos sobre a proposta de inclusão, possivelmente, as autoridades competentes, chamariam representantes de associações e comunidades surdas que estivessem articulados com os movimentos, com participação nas discussões políticas e desta forma, conhecendo as diversas realidades de suas comunidades, pudessem representá-las.

Tinha clareza também, de que interessava a fala do próprio surdo e objetivava que essas falas pudessem tomar efeito de "*porta aberta*", ou seja, que esses sujeitos da pesquisa, através de suas auto-narrativas, conseguissem provocar, instigar a busca do possível, do atingível, passar a sensação de que vale a pena lutar, acreditar e levar adiante aquilo que é mais que um sonho, é um direito - o acesso à educação voltada as suas especificidades.

Finalmente o encontro com esse grupo almejado, foi propiciado pela realização do **V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngüe para Surdos**, realizado em Porto Alegre/RS entre os dias 20 e 24 de abril de 1999, organizado pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) através do PPGED/FACED (Programa de Pós-graduação em educação) e o NUPPES (Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos), em conjunto com a FENEIS (Federação Nacional para a Educação e Integração do Surdo).



Estiveram presentes nesse evento, mais de mil pessoas, surdas e ouvintes, dentre elas pesquisadores, professores e estudantes de diferentes lugares do Brasil e exterior que durante esses dias de intenso debate e estudos, mais do que proporcionar o encontro e troca de experiências, se constituiu em espaço de "divulgação rápida e eficaz dos avanços investigativos produzidos em relação à educação bilíngüe e multicultural do surdo" (Revista da FENEIS 1999, p.22).

Esse congresso promoveu uma rede temática nos níveis políticos, científicos e comunitários o que trouxe bases mais sólidas para a implementação de um projeto de educação bilíngüe para surdos latino-americanos.

Em meio a esse universo de acontecimentos, procurei me inteirar dos movimentos e acontecimentos, com o olhar atento aos surdos que poderiam se constituir em grupo de pesquisa.

O acesso e disponibilidade do grupo do NUPPES, assim como dos intérpretes da FENEIS, foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa. Foi o canal de informações acerca dos nomes, das chegadas, locais de hospedagens, atividades que realizariam, horários, enfim, todo o necessário para que pudesse entrar em contato e agendar as entrevistas.

Definido o instrumento de pesquisa utilizado: a entrevista semi-estruturada, entendemos que a metodologia mais adequada seria a análise das narrativas discursivas, o que nos daria condições de analisar o que os sujeitos teriam a dizer sobre suas histórias de vida, o que dizem de si mesmos ou daquilo que é dito sobre si mesmo. Compreender de que forma são produzidas

as narrativas discursivas acerca da temática em foco e qual a dimensão significativa dessas narrativas.

Para uma maior compreensão dessa abordagem metodológica, buscamos suporte teórico em Peter McLaren (1997: p.165), a partir do que o autor chama de "narratologia crítica". Quer dizer, "ler narrativas pessoais (nossa própria e aquelas de nossos estudantes) contra o estoque precioso de narrativas imperiais e autoritárias da sociedade uma vez que nem todas as narrativas compartilham de um *status* semelhante, havendo aquelas que existem, de maneira altamente desvalorizada, nas margens e brechas da sociedade".

Segundo esse autor, as "narrativas formam um contrato cultural entre pessoas, grupos e o nosso universo social". Assim, "precisamos ter capacidade de ler criticamente as narrativas *que já estão nos lendo*", pois, "as identidades são parcialmente o resultado da narratividade da vida social".

As entrevistas foram filmadas e acompanhadas pelo trabalho de intérpretes, sendo que algumas vezes foram necessários mais que uma pessoa para interpretar, pois as línguas de sinais utilizadas correspondiam a nacionalidade do entrevistado (Língua de Sinais Sueca, Americana, Espanhola, Brasileira...).

Os lugares onde foram realizadas as entrevistas, procuravam corresponder a disponibilidade e ao melhor acesso do entrevistado, assim, algumas foram realizadas no próprio local do evento, em alguma sala disponível, outras foram realizadas no hotel onde estavam hospedados ou até mesmo em bar ou no pátio da universidade.

Todas as entrevistas foram transcritas na íntegra, sendo, posteriormente, analisadas e desenvolvidas no capítulo III, onde transitam as

vozes e as interpretações na busca de uma potencialização para que essas narrativas possam "se tornar politicamente capacitadoras da transformação social" (MCLAREN, 1997: p.163).

No **segundo capítulo**, narra-se a história da surdez e dos surdos, reconhecida e oficializada pelos que ouvem, trazendo elementos que possam suscitar reflexões sobre nossas representações, estereótipos e preconceitos sobre a surdez e os surdos, que são construções históricas, calcadas e difundidas em nossa cultura; provocando questionamentos sobre os discursos e as práticas hegemônicas que afetam a população surda, especialmente nos meios educacionais. Importa que esses elementos nos permitam ver a história com outras "lentes", construindo outras imagens sobre a surdez e o sujeito surdo.

Trazer um capítulo sobre a história dos surdos, narradas pelos que ouvem, fez parte de uma necessidade pessoal de rever as representações que foram sustentadas em minha própria formação. Foi necessário uma nova leitura para construir um novo olhar sobre essa trajetória, podendo perceber, mais claramente, as formas de colonialismos e dominação aos quais os surdos vêm sendo expostos por tanto tempo.

O **terceiro capítulo** constitui-se na explicitação e na análise das narrativas dos surdos entrevistados, suas experiências educacionais e seus posicionamentos frente à proposta de educação inclusiva.

Na verdade, esse espaço revela o que mais fortemente eu procurava trazer ao trabalho; *vida!* E, assim, inspirada em Michel Foucault, surge a grande questão... *Essas vidas, por que não buscá-las lá onde falam por si mesmas?*

E nessas fontes encontrei ... Marta. Surda, mulher, espanhola, 25 anos, professora universitária na Espanha, teve sua iniciação escolar aos cinco anos de idade em escola regular, junto aos ouvintes. É oralizada, teve acompanhamento de fonoaudióloga desde pequena, *"foi assim que aprendi a falar. A logopedia, era fora da escola"* e na escola, era desenvolvido o método oral, mesmo assim, *"não entendia toda a língua falada, completa não"*.

O início da vida escolar de Marta, foi marcado pelas práticas de uma educação com bases na filosofia oralista, incorporada ao sistema de integração. Esta experiência, garante ela *" não foi boa, positiva tampouco. Eu era a única surda. Todos eram ouvintes e o sistema era a integração. Um surdo aqui, um surdo lá. Surdo só na escola de surdos, não"*

Nos palcos da vida, encontrei **Carlos**. Ator, surdo, chileno mas mora na Suécia, é integrante de um grupo de teatro profissional, ligado à Associação Nacional de Teatros na Suécia. Teve as primeiras experiências escolares junto com ouvintes, em escola regular e percebe que *"é importante ter contato com outras pessoas, mas em escolas integradas você não tem contato com o povo."*

Com relação à sua iniciação escolar, Carlos garante que: *Foi uma experiência muito ruim. Eu não tenho boas lembranças. Sempre falei para minha mãe que essa experiência nada acrescentou, ao contrário, só me frustrou.*

A busca das fontes me levou ao encontro de um grande batalhador pelas causas dos surdos: **Antônio**. Surdo, 43 anos, brasileiro, mora em Belo

Horizonte-MG. Iniciou sua escolarização em escola especial para surdos com sete anos de idade, mas depois teve que mudar e ingressar numa "escola comum, uma escola regular", onde "existiam muitos ouvintes e só eu de surdo." E conclui: *eu fazia o papel perfeito de ouvinte.*

O encontro com Myrna, a quarta entrevistada, foi a revelação da imagem de uma mulher de fibra. Surda, brasileira, 34 anos, nasceu em São Paulo, mas mora no Rio de Janeiro, pesquisadora e professora de LIBRAS na universidade do Rio de Janeiro. É formada em artes plásticas, mas não atuou na área pois, apesar de gostar de artes, *"bem lá no fundo eu sabia que não era um bom caminho, porque o trabalho no futuro seria difícil para mim."*

No olhar de **Eduardo**, o quinto entrevistado, encontrei o equilíbrio, a serenidade e a persistência de um brasileiro, surdo, tem 39 anos, iniciou a vida escolar muito cedo, com dois anos de idade, em um Instituto educacional de São Paulo. *"Não se usava a língua de sinais naquela época. Só me ensinaram o oralismo."* Com seis anos, teve que mudar de escola, ingressando no ensino regular, *"uma escola de ouvintes e eu era o único surdo que estudava naquela escola"*. Contudo, *"nunca tive receio com relação a essa escolaridade, nem em relação a minha estada lá."*

A sexta entrevista foi realizada com o venezuelano Eugênio. Surdo, 22 anos, de olhar atento e com muita sede de saber e justiça. Estudante do Curso de Educação Inicial na Universidade América Nacional. Com dezenove anos foi

morar nos Estados Unidos onde permaneceu por um ano e meio estudando na Gallaudet University . *"meu objetivo na vida é fazer uma pós-graduação. Vou usar a pós-graduação num estudo sobre a surdez."*

A sétima entrevista me levou a uma fonte de vida, de fibra e coragem. Gladis. Surda, mulher, brasileira, gaúcha, descendente de italianos, pesquisadora, mestre em educação. Ter concluído o curso de mestrado *"foi uma vitória de todos os surdos. Senti que vibramos juntos! Agora, o desejo é "fazer o doutorado e pesquisar sobre a mulher surda. Afinal, nós mulheres surdas, como estamos? Temos de ser mulheres surdas, valentes, fortes!"*

Finalmente, o **quarto capítulo** traz elementos para uma reflexão sobre a construção dos discursos que enfatizam a inclusão dos sujeitos em todos os espaços sociais e nesta busca de "igualdade homogeneizante" acabam por desconsiderar as diferenças culturais, lingüísticas e as demais especificidades dos sujeitos. Em contrapartida os discursos e propostas multiculturais nos permitem vislumbrar um caminho de respeito às diferenças, com manifestação dos grupos minoritários e com o reconhecimento das diferentes formas de expressão e de vida.

Os discursos que nos permitem pensar e ver o surdo e a surdez com outro olhar, descolado da visão clínica, embora sejam muito recentes e mereçam um maior aprofundamento, reconhecimento e investimento político, estão dando um novo rumo à vida social, educacional e cultural dos sujeitos surdos, assim como, estão criando elementos que nos permitem pensar a

construção de uma sociedade capaz de conviver com as diferenças numa relação de respeito e iguais oportunidades.

Guiada nas/pelas contribuições teóricas de autores que, "mais do que trabalham, "militam" na seara da educação" (Costa, 1996: p.8) e tendo me inspirado no olhar dos próprios surdos que ao participarem desse trabalho, tornaram explícitas as suas formas de ver, de agir e de sentir a inclusão educacional em suas vidas, busco apresentar nestas construções elementos que pretendem provocar discussões, questionamentos e despertar a vontade de mudar naqueles que ao contatarem com esses escritos se permitam ousar a olhar os surdos com "novas lentes" e entender que só será possível incluir se houver respeito e reconhecimento pelas diferenças

## CONCLUINDO

A busca dos posicionamentos dos surdos, a problematização e análise deles e o encontro com teorias e teóricos que vêm identificadas suas preocupações e investigações com essa temática e ao que ela demanda, se constituíram no corpo desse trabalho.

Entre avanços e recuos na história, chegamos hoje a uma proposta de educação inclusiva que demanda muitos questionamentos e mudanças em sua implementação, para que realmente venha beneficiar e garantir uma vida de qualidade àqueles a quem se propõe incluir e qualificar também os espaços que estarão abertos a todos.

Os posicionamentos dos surdos entrevistados nos trouxeram elementos riquíssimos para uma análise mais atenta sobre as políticas educacionais, que se mostram através da proposta de educação inclusiva, bem como, nos fazem perceber que essa proposta não possa ser olhada unilateralmente. É necessário que se faça conhecer os "pontos e contrapontos" que estão submersos nela.

Se a referida proposta é destinada aos diferentes grupos minoritários, há que se ouvir as diferentes vozes para que sejam contemplados os direitos de todos e aí sim, de acordo com Mc Laren (1997), poderemos falar de uma sociedade solidária que se desenvolva a partir dos imperativos da libertação, democracia e cidadania crítica e não por uma solidariedade centrada em torno dos imperativos de mercado.



Através das manifestações desse grupo de surdos, podemos perceber que há uma contestação em relação à política de inclusão no que se refere a prática educacional, sendo que ao inserir os surdos em escolas de ouvintes não lhes são garantidos os direitos lingüísticos e culturais.

Também está presente em seus discursos, o chamamento por um maior compromisso com os sujeitos envolvidos, por parte dos órgãos governamentais quando da formulação de políticas educacionais, ou seja, uma relação mais próxima entre governo e associações de surdos, de forma que, ao pensar uma política educacional sejam consideradas as opiniões e desejos dos próprios surdos.

A maioria tem o entendimento de que inclusão social e inclusão educacional são processos diferentes e por isso demandam investimentos e propostas diferenciadas. Desta forma, entende-se que a escola ao assumir uma proposta inclusiva, precisa promover uma série de mudanças, entre elas, e talvez a mais significativa, a construção de uma proposta bilíngüe/bicultural na qual estejam contempladas e respeitadas ambas as culturas com as peculiaridades inerentes a cada uma delas.

São apontados como fatores fundamentais os movimentos associativos onde acontecem as socializações das necessidades inerentes a cada sujeito ou comunidades, bem como, a luta pela conquista de espaços de discussões, debates e construções de propostas que venham satisfazer essas necessidades e promover a interação social dos surdos, assim como a inserção ao mercado de trabalho sendo reconhecidos seus direitos e competências profissionais da mesma forma que são respeitadas e reconhecidas as dos ouvintes.

Ao narrarem suas histórias de vida, em especial a trajetória educacional, os entrevistados compartilharam experiências diversas nas situações escolares. Alguns tiveram o início da vida escolar em escolas específicas para surdos, outros já iniciaram em classes junto com ouvintes. Independente da iniciação escolar, todos experimentaram a educação "integrada" tendo esta uma influência negativa ou positiva, em maior ou menor grau.

Desta forma, podemos perceber que os posicionamentos deste grupo de surdos sobre a proposta de educação inclusiva, estão apoiados em suas próprias experiências, em suas trajetórias nos meios educacionais e na própria condição de vida articulada, politizada e participativa dos movimentos e lutas compartilhadas pelas comunidades surdas.

A contestação sobre a proposta de educação inclusiva está pautada, principalmente, no fato de que suas formas de encaminhamento se inclinam a uma prática que se mantém excludente e hegemônica, uma vez que, propõe inserir alunos surdos em meio aos ouvintes, mantendo as formas de comunicação oral voltadas somente aos que ouvem, além de serem mantidos os mesmos currículos e propostas pedagógicas.

Acredito que esse trabalho ao buscar no próprio surdo o discurso construído a partir de suas experiências de vida, trouxe também uma forma de expressão do meu próprio desejo de ver anunciado o argumento que "põe em xeque" as políticas construídas sem a participação dos sujeitos a que estão voltadas, ou pior, aquelas que simplesmente são compradas em pacotes fechados e que quando abertos, causam uma devastação nos processos históricos e socialmente construídos.

Essa construção foi concebida do desejo de provocar inquietação àqueles que passivamente ficam a contemplar a história ao invés de fazê-la. E ainda, parafraseando Costa, diria que o que foi construído pretende contribuir para criar saídas, frestas, desvios para escapar das grades totalizantes e homogeneizadoras das metanarrativas e buscar possibilidades para a singularização.

Nestas páginas estão presentes muitos olhares, muitas vidas, muitas histórias. Histórias recontadas, recortadas, criadas e recriadas, olhadas no ontem e no hoje e anunciadas ao amanhã. Afinal, "a história continua, e está a nos contar sobre "novos" sujeitos, "novos" movimentos sociais, "novos" gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas nossos "óculos" deixarem ver, nossas possibilidades de interpretação permitirem compreender, e nossa flexibilidade cultural, social e política puder admitir." (Costa, 1996: p.13)

“Minha voz não é neutra. ... Minha discussão não é sobre a experiência de ser surdo. Preocupo-me mais com o posicionamento discursivo desses indivíduos rotulados de “surdos” por si mesmos ou por alguma autoridade. Preocupo-me com as prescrições institucionais coletivas disponíveis a este agrupamento categórico, as quais dispõem vidas e delimitam opções, mais particularmente aquelas que se relacionam ao acesso do conteúdo da educação (em oposição ao veículo da educação, a terapia da fala), e também o trabalho.” (WRIGLEY, 1997).

“A história continua, e está a nos contar sobre “novos” sujeitos, “novos” movimentos sociais, “novos” gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas nossos “óculos” deixarem ver, nossas possibilidades de interpretação permitirem compreender, e nossa flexibilidade cultural, social e política puder admitir.” (Costa, 1996)

"a história continua, e está a nos contar sobre "novos" sujeitos, "novos" movimentos sociais, "novos" gêneros sexuais, e tantas outras identidades quantas nossos "óculos" deixarem ver, nossas possibilidades de interpretação permitirem compreender, e nossa flexibilidade cultural, social e política puder admitir." (Costa, 1996: p.13)

## RESUMO

As construções feitas neste trabalho, trazem à discussão o amplo tema da surdez e a educação, tendo centrado o olhar em direção do surdo e à educação inclusiva, suas implicações, perspectivas e conseqüências, a partir do posicionamento dos próprios surdos.

Através desta pesquisa, buscou-se publicar as posições dos surdos frente às propostas de educação inclusiva, uma vez que, em todo processo de discussão pouco se diz sobre suas histórias, suas experiências, suas leituras de mundo, seus interesses e perspectivas.

Durante muito tempo os surdos foram silenciados, por isso, as narrativas trazidas se constituem em pensamentos revelados, desejos explicitados, silêncios quebrados e direitos reivindicados. São discursos que trazem outras representações sobre o mundo e que se contrapõem aos discursos oficiais.

Num entrelaçamento de narrativas, são trazidas histórias em diferentes contextos: a história da pesquisadora, sua trajetória profissional e as inquietações da prática docente junto a uma classe especial de surdos; a história “oficial” sobre a surdez e os surdos, narrada pelos que ouvem e as histórias de vida narrada pelos próprios surdos através das entrevistas realizadas durante a pesquisa.

Pretende-se que este trabalho possa provocar discussões, questionamentos, reflexões e mudanças de atitudes frente aos surdos, entendendo-os como sujeitos diferentes, cuja língua e cultura devam ser preservadas, insensibilizadas, respeitadas e reconhecidas.

BIBLIOGRAFIA

REVISTA, Identidade social e a construção do conhecimento