

RESSONÂNCIAS DA INCLUSÃO: A SURDEZ COMO DIFERENÇA – POSSIBILIDADE(S) DE MUDANÇA NO CONTEXTO INCLUSIVO

Resonances of inclusion: deafness as a difference –
possibility(es) of change in the inclusive context

Keila Cardoso Teixeira⁴³

RESUMO

Neste estudo, procuro evidenciar uma determinada discursividade sob a qual se efetuam a constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez, considerando que nunca somos autores do nosso próprio discurso, pois ele é uma amálgama de vários discursos em que estão impressos outros que o constituíram. Desse modo, a pesquisa é uma construção teórica resultante das tensões, das resistências, das escolhas que se efetuaram na trajetória de vida de quem a produziu e dos sujeitos que

ABSTRACT

In this study, I have attempted to show a certain discursivity under which the constitution of the deaf individual and the institutionalization of deafness have taken place, by considering that we are never authors of our own discourse, as it is an amalgam of several discourses on which other discourses that constituted it are printed. Thus, this research is a theoretical construction resulting from tensions, resistances, and choices made in the path of life of both the one who produced it and the subjects

⁴³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Brasil. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da UFES. Membro do grupo de pesquisa Libras e Educação de surdos (GIPLES/CNPq/UFES). keilakteixeira@gmail.com

nela se narram. Objetiva localizar pelo/no discurso de uma surda sobre sua trajetória de vida o modo como têm se constituído a institucionalização da surdez e a fixação do sujeito surdo na norma ouvinte, destacando o papel central da escola. Recorremos à proposta genealógica de Foucault para trazer os saberes locais, desqualificados, e por meio deles chegar ao saberes qualificados e seus efeitos sobre a vida dos sujeitos surdos, conduzindo, assim, a três situações: a entrada no saber-poder da medicina – que traz a surdez como deficiência; a institucionalização da surdez nos desdobramentos das práticas de poder, como a ideia de normalização do indivíduo; e aquilo que, quem sabe, poderíamos chamar de escape ou “espaço de respiro” num “jogo” de adaptação e resistência.

that narrate about themselves in it. It aims to spot through / in a deaf woman's discourse about her life path, the way the institutionalization of deafness and the fixation of the deaf subject on the listening standard have been constituted, by highlighting the central role of the school. We have used Foucault's genealogical proposal to both evidence local, disqualified knowledges, and reach through them the qualified knowledges and their effects on the lives of deaf people. This has led us to three situations: insertion into the knowledge-power of medicine - which regards deafness as disability; the institutionalization of deafness in the unfolding of power practices, such as the idea of normalization of the individual; and, perhaps, something we might call escape or "breathing space" in a "game" of adaptation and resistance.

PALAVRAS-CHAVE

Surdez - Normalidade - (A)Normalidade – Foucault.

KEYWORDS

Deafness - Normality - (Ab)Normality - Foucault

Os surdos são marcados pela normalização, desde a criação dos asilos, hospitais e internatos até a de instituições denominadas de reabilitação, centros terapêuticos de estimulação da audição e fala, centros educacionais, escolas especiais, etc., com o objetivo de deixar essas pessoas em um lugar visível para que sejam observados todos os seus “passos”. Da escola especial à inclusão escolar, passando pela classe especial e sala de recursos, encontramos na educação e na pedagogia a utilização de tais dispositivos para o esquadrinha-mento desses indivíduos.

A possibilidade de se constituir surda, para Regiane, está ancorada em seu modo de subjetivação, na relação consigo ao produzir efeitos sobre si mesma. “Fazer a experiência de si mesmo num jogo de verdade no qual está

em relação consigo mesmo”⁴⁴: são esses os desdobramentos de que fala Deleuze⁴⁵ ao comparar as quatro dobras, históricas, variáveis, múltiplas, que determinam o ser-si.

No risco de operar sob os códigos e regras do saber e do poder, elas constituem os modos irreduzíveis de subjetivação. Nesses modos de subjetivação produzidos por Regiane na relação com o mundo por meio da família e da escola é que fomos encontrá-la.

A. Na escola

(...) a escola é o lugar do som, mas um som que muitas vezes aponta para o silêncio que ali é imposto ou, pelo menos, exigido. A escola não silencia porque, como lugar do som, seu silêncio é denunciador, é produtor de sentido. (EIZIRIK e COMERLATO, 1995, p.14)

Chego à escola, lugar em que me inscrevo. Procuo evidenciar aqui as práticas de subjetivação encontradas por Regiane, por sua família. A tomada de posição, a insistência em ser aceita na escola, os reforços escolares, as formas de comunicação desenvolvidas entre Regiane e seus pares ou com seus professores. Quero também discutir em que momento e por que a educação escolar se torna, para Regiane, um lugar de resistência, de luta pela inclusão de surdos nesta escola – a regular, a dos normais.

Para Veiga-Neto (2001), a escola é o “locus”, o lugar em que se manifesta de maneira contundente a relação poder-saber na sociedade moderna. Para Regiane, a escola tornou-se o lugar de pautar a diferença. Por isso, quisemos abordar esse processo de constituição do surdo (no caso, Regiane) e da surdez como deficiência, a escolarização e a instituição escolar.

Focalizar a escola significa admitir que ela compõe os espaços sociais frequentados pelo sujeito surdo, seja como escola especial ou sala especial, sob o título de integração ou de inclusão. Estando lá ou sendo excluído dela, a escola (instituição) e a pedagogia (ciência) participam do assujeitamento do

⁴⁴ Foucault, apud LARROSA, 2000, p.55.

⁴⁵ Deleuze (apud CORAZZA, 2000, p.334) afirma que, como os quatro rios do Inferno, existem quatro dobras no processo de subjetivação. São elas: 1) dobra ética – parte de nós mesmos submetida às doutrinas morais; 2) dobra de assujeitamento – maneira pela qual reconhecemos a força das doutrinas morais; 3) dobra do saber ou da verdade – as formas efetuadas para os controles e as transformações desejadas. É a correlação entre o verdadeiro com o nosso ser, o nosso ser com a verdade, que será útil para formulação de um saber de um conhecimento; 4) dobra da subjetivação – seria a finalidade de todo esse processo, de todas essas dobras. É a partir da dobra que se multiplicam os ideais normalizadores e delineadores de todos os processos de transformação.

indivíduo surdo. É na escola, ainda, que esses indivíduos se narram e se constituem sujeitos.

No segundo grau, piorou; de novo ninguém nunca tinha visto surdo. Comecei a estudar, no 1º ano, na minha sala, tinha gêmeos. Eu perguntei se poderia sentar perto, eles falaram “tudo bem”. Aí eles escreviam porque a professora falava, falava, falava, eu não entendia nada e eu copiava. Na hora de fazer prova, a mesma coisa. Eu guardava as palavras e na prova procurava a palavra igual e respondia. (Regiane)

A escola é esse lugar onde estamos um bom tempo de nossas vidas e no qual passamos por dispositivos, pelas estratégias e táticas de assujeitamento, de individualização. Se onde há poder, há resistência, a professora fala, eu não entendo, mas copio o que não sei – porque sei que não precisa saber, basta encontrar a palavra igual e responder. No tempo em que nos informa, ela nos de-forma e se torna referência para muitas coisas. Essas muitas coisas seriam “o que excede a escola”, que nomeamos de conhecimento, saber.

Ao dizer dos lugares que desempenham papel central no processo de individualização dentro da multiplicidade, Foucault (2000) salienta que a escola, por meio do exame, controla seus alunos não somente no contexto didático-pedagógico, mas, sobretudo, no aspecto político, pois o exame acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber.

Repeti o 2º ano na mesma escola, me esforcei e comecei de novo, mas outra vez o mesmo professor. Fiquei nervosa, tive paciência, mas de novo não passei na matéria, fiquei de recuperação, não passei, fiquei de dependência (DP). Fui para o 3º ano e de novo o mesmo professor na matéria. Conversei com a diretora, falei se poderia trocar, porque falava muito e rápido, eu não conseguia acompanhar leitura labial é difícil, já fiz prova três vezes com o mesmo professor. A diretora aceitou, tive aula com outro professor, esse explicava mais claro, me mostrava as coisas, perguntava se eu entendi. Na aula, tinha cinco alunos que ficaram de dependência, e o jeito de esse professor explicar era diferente, bem melhor, eu participava mais da aula. Consegui, passei. Tive professores também que, às vezes, na prova, tinha alguma palavra errada e avisavam oral-

mente para toda sala, os colegas de sala falavam: “precisa avisar a Regiane, ela é surda”. E os professores respondiam: “ah, deixa pra lá”. Eu percebia, tinha professores que não me respeitavam. Eu sentia muito, perdia a vontade de fazer as coisas. (Regiane)

Para Gallo (1997), o nascimento da ciência da educação – a Pedagogia – deveu-se ao advento da tecnologia dos exames, que permitiu a ordenação dos alunos por meio da quantificação do processo de aprendizagem. As tecnologias individualizantes, utilizadas na escola, são uma verdadeira anatomia política que subjetiva as relações de poder nela vigentes.

Ao narrar-se nesse percurso para ser aceita na escola regular, Regiane lembra do reforço escolar. Trabalho dobrado para estar em uma sala de aula e lá ser tratada como se não fizesse parte dela, além de exames para decidir como seria ordenada e quantificada.

Esse momento da vida escolar de Regiane é o período em que legalmente as escolas não eram obrigadas a “aceitar” “deficientes”. Essa aceitação, como é o caso de Regiane, passava por uma longa conversa e acordos entre família e direção da escola. Não existia obrigação legal da parte da escola, mas havia a possibilidade de a escola considerar a matrícula do aluno, analisando cada caso e o comprometimento da família em acompanhar o filho. Temos aqui, nos depoimentos de Regiane, a confluência de dois períodos da educação especial: a política de integração (da qual Regiane fala) e as políticas de inclusão (nas quais Regiane fala). Tal fato tem uma importância fundamental em nossa discussão porque, ao trazermos para este momento histórico a discursividade de Regiane (como ela se narra hoje), ao rememorarmos sua história de vida (que está sendo) e ao localizarmos os processos de normalização aos quais ela está submetida (a institucionalização da surdez), trazemos também as marcas de sua militância.

Por isso, não é de se estranhar a não-aceitação de sua matrícula na escola por parte da direção ou mesmo a exigência de que ela se adaptasse aos normais de sua escola, já que não cabia à escola oferecer essa acessibilidade. Para alunos como Regiane, existia a escola especial:

Então, me levaram para o médico. Foram três. (...) o 3º, médico particular, também falou: “ela é deficiente auditiva”. Minha mãe falou: “Como? Eu nunca vi?”. O médico disse: “Calma”. O médico

falou: “Calma, tem uma escola de deficientes auditivos para crianças”. (Regiane)

O contexto atual distingue-se muito do período em que Regiane frequentava a escola regular. A política de integração surgiu para propiciar a integração social, superando a segregação. Como toda política é quase sempre indefinida, a integração teve diferentes interpretações. Cada instituição tinha sua leitura do termo *integração escolar*. Então, se para uns a integração escolar significava a aceitação na rede regular de ensino, para outros o acesso, ainda que fosse à escola especial, era considerado integração escolar. Na escola regular, era exigida uma adaptação por parte dos alunos ao sistema escolar; eles tinham que se adequar à escola, e esta tinha como tarefa normalizá-los.

Hoje, o governo brasileiro vem participando de um debate mundial que pressupõe “a educação das pessoas portadoras de deficiência”, e, a partir da Conferência de Salamanca, realizada em 1994, o país tem avançado na formulação de políticas que contemplem as diretrizes apontadas nesse documento.⁴⁶ Tais diretrizes têm se configurado na política educacional de inclusão⁴⁷. Essa política inverte a lógica da integração, propondo que a escola se transforme, e não mais que o aluno se adapte a ela. A inclusão, como é postulada hoje, não abrange somente os nomeados como deficientes, e sim aqueles excluídos do sistema escolar. Portanto, as escolas inclusivas devem garantir a presença de todos, construindo uma educação que considere as diferenças, as necessidades de cada um de seus alunos.

Ressaltamos, contudo, que, na alteração de uma ordem política e econômica que condiciona a aprovação dessa proposta, está implicada uma correlação de forças, um exercício de contrapoderes que foi modificando a realidade da integração. Não estão aqui os dominados e lá os que dominam. O descontentamento da mãe de Regiane em ver a filha sempre na mesma série, a luta de muitos surdos em fazer-se em presença na escola regular, mui-

⁴⁶ Algumas referências da legislação:

BRASIL. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Plano decenal de educação para todos. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira-9394/96. Brasília: Diário oficial, 1996.

⁴⁷ É evidente que esse debate e as políticas dele decorrentes estão condicionados a determinantes políticos e econômicos do neoliberalismo. Portanto, numa leitura foucaultiana, as políticas de inclusão talvez sejam um mecanismo de trazer para perto e exercer um controle mais eficaz. São também as formas sutis, os desdobramentos da norma.

to antes da autorização para frequentar tal escola, são exemplos de como, lá onde se manifestam a discursividade que exclui e o poder disciplinar, evidencia-se o outro termo nas relações de poder: as resistências.

Depois, eu comecei na escola de D. A., mas repete duas vezes a primeira série, repete duas vezes a segunda série, repete. Minha mãe falou: “Não entendo. Por que isso?”. Percebi que todo mundo passava de ano, minha irmã, meus primos, só eu repetia. Quando pensava que fosse mudar de série, repetia. Eu também não aceito isso. Fui estudar na escola de ouvinte. Minha mãe procurou nove escolas. Eu tinha que fazer prova, e foi só na última escola que a diretora aceitou, falou que nunca viu nem sabia o que era D.A. Minha mãe explicou. Ela disse: “Tudo bem, vamos fazer experimentar”. Aí tive que fazer um teste, não sabia o que era aquilo. Fiz a prova, tirei nota sete, fui bem. A diretora falou “tudo bem”, aceitou. Falaram para fazer a 2ª série: “Ah, não! De novo repetir! Não, quero ir para a 3ª série”. Fiz outro teste e consegui, pulei de alegria.

O embate de ter que se adaptar à escola regular foi constante na vida de alguns surdos, quando a opção da família foi matriculá-los e arcar com as consequências. Era preferível estar numa escola regular e repetir a série a estar numa escola especial e ficar sempre no mesmo lugar. Estar numa escola regular era aproximar-se da normalidade. Faz mais sentido repetir a série numa escola regular do que numa escola especial. Até em nomeá-las, isso soa diferente: escola especial/escola regular/escola normal.

O debate sobre a integração, inclusão escolar e escolarização não é o centro da pesquisa, porém, faz parte desses desdobramentos, das bordas dessa história de vida e dos depoimentos de Regiane. As tentativas de integração escolar de Regiane sempre soam, como bem expressa Veiga-Neto (2001), como uma operação de ordenamento, aproximação–estranhamento, ancorada na díade normal-anormal. Ao discutir as políticas de inclusão escolar no campo da Educação, o autor aponta a ambiguidade existente nessas políticas:

(...) De modo mais específico, quero fazer algumas reflexões de fundo sobre o caráter ambíguo que tais políticas podem assumir, particularmente quando se trata de decidir se os *anormais* – divididos nas cada vez mais numerosas categorias que a Modernidade tem incansável e incessantemente inventado: os síndromicos, deficientes e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos

inteligentes, os estranhos, os “outros”, o refugio enfim – podem, ou mesmo devem, ser misturados, nas escolas, com os *normais* – cada vez mais parecidos com nós mesmos e, bem por isso, cada vez mais especiais, melhores, mais raros... (VEIGA-NETO, 2001 p.23).

Nas dificuldades enfrentadas com tais políticas de inclusão, além da resistência por parte de alguns educadores, Veiga-Neto (2001) salienta rumores encontrados tanto nos discursos sobre os que devem ser incluídos quanto nos discursos sobre a surdez e suas práticas. Se, de um lado, há a polarização dos que dizem estar a favor ou contra a inclusão, de outro, há aqueles que adotam a política da diversidade.

Entretanto, ao transformar-se a diferença em diversidade (diversidade sempre considerada a partir do normal), não se evidencia o fato de que os surdos não são variáveis do ouvinte, e sim mais alguns dos tantos sujeitos que povoam o tecido social.

(...) o discurso em favor da igualdade pode vir a ser tão colonialista quanto o discurso em favor da diferença, quando falta uma análise crítica do valor e da profundidade de diversidade. (GNERRE, 1998, p.107)

Diferentes não são diversos, não são variáveis do ouvinte – e, por não serem variáveis do ouvinte, do normal, esses sujeitos apresentam peculiaridades que chamamos identidades culturais, as quais as políticas inclusivas não conseguem contemplar, por não serem questões simples de ser resolvidas. A surdez não é algo que vai passar porque um dia vão escutar. Os surdos são sujeitos que significam o mundo de outra maneira, que aprendem de outra maneira, e essa maneira de aprender não seria somente diversa, mas diferente.

Podemos observar essas dificuldades apontadas por Veiga-Neto no depoimento de Regiane, que, mesmo passando por todos esses “espaços sociais” (escola especial, escola regular, faculdade, universidade), sempre esbarra em questões relativas à constituição de seu grupo, os surdos. São questões tão específicas e diferentes que não basta estar nesses locais normalizadores para elas se diluírem, pois sempre haverá referência às identidades culturais. Enquanto não levamos em consideração essas identidades, maneiras de ver e experimentar o mundo, continuamos, como afirma Veiga-Neto, realizando o movimento de criar novos anormais.

Reafirmamos, por isso, nosso propósito em discutir as escolhas feitas historicamente na forma de discurso sobre a surdez e o surdo, reportando-nos também agora ao lugar de quem sempre foi narrado, nesse momento narrando-se, tornando-se autor de sua própria história, e não mais coautor ou colaborador. Isso talvez nos evidencie o quanto são incertos os discursos que

compõem a história desses sujeitos, as escolhas feitas para significar essa diferença, as representações de verdade na história da educação dos surdos, o que foi fruto de relações construídas social e discursivamente.

(...) Entendê-las como contingentes – isso é, entendê-las como resultado de múltiplos arranjos históricos cuja tecitura, uma vez conhecida, pode eventualmente ser alterada, redirecionada, rompida – não faz delas um obstáculo menos poderoso para as transformações sociais que se queira fazer. (VEIGA-NETO, 2001, p.25)

Mas ninguém estava preocupado comigo. Eu era surda, como ia fazer? Ninguém queria saber... Tive professores que até perguntavam “você entendeu?” ou “conseguiu entender?”. Outros, nem aí. (Regiane)

Os surdos muitas vezes estão na sala sem ser vistos e, mesmo sendo vistos, não são “olhados”, não são parte, estão ali somente para aprender a conviver conosco – os ouvintes, normais. O que temos como resultado são surdos adultos que passaram pelos bancos escolares; muitos não chegaram a terminar o ensino médio, mas estão aí, num movimento de resistência e adaptação a essas práticas de ensino. Mesmo percebendo que esse local não os acolhe efetivamente, lá permanecem, com o intuito de incomodar e estabelecendo estratégias de permanência nesse local.

A escola era boa, mas as pessoas não sabiam o que era surdo: “como, um surdo?!, como um surdo estuda aqui?!”. O mais difícil era Português. As outras matérias, tudo bem, mas Português era mais difícil. No outro horário, eu tinha reforço escolar. Meu pai pagava a mais, tinha todo dia. Na 4ª série, três vezes por semana; na 5ª série, duas vezes por semana; na 6ª série, uma vez por semana; na 7ª série, eu estudava sozinha; na 8ª série, também. Já tinha me acostumado, mas eu conseguia decorar porque, o que era, eu não sabia... Era mais cópia, eu lia o texto, guardava as palavras e, na prova, lembrava da palavra igual e copiava, mas, o que era, eu não sabia. Aí me formei. (Regiane)

Desde muito cedo, o surdo tem que lidar com a dinâmica de ser aceito na sociedade dos ouvintes. A dupla jornada acompanha-o por muitos anos. Quando bebê, as idas à terapia; na infância, continuam as terapias

(fonoaudiologia); depois, as escolas (especial e regular) e, em alguns casos, ao chegar em casa, reforço escolar. Devido à sua condição, o surdo deve sempre fazer mais que os ouvintes. O fato de não saber falar e não escrever tem um valor muito grande numa sociedade em que o “escrever bem” é privilégio de poucos.

Regiane demonstra que, constantemente, o surdo e sua família precisam estar “dispostos” a explicar-se, a “falar” o que é a surdez, a lidar com essa estrangeirice que é um surdo estar no mesmo espaço dos ditos normais. Estrangeirice que é sempre explicada, quando não pelos especialistas (*experts*), pelo próprio estrangeiro, sempre justificando a sua presença em meio aos tidos como normais.

A maneira encontrada por Regiane para conseguir estar dentro da escola foi a de ser copista, contrariando nossos argumentos de que a escola está aberta e de que lida com as individualidades. É fato que nós também somos herdeiros desse processo de “decoreba e copismo”, mas com o surdo isso só se agrava e se constitui numa dupla exclusão, pois, quando o surdo faz esse movimento de adaptação, ele passa despercebido, já que a escola tem outros tantos com os quais se preocupar: os que apresentam distúrbios de comportamento e tantos outros nomes. Não pretendo julgar se a escola está certa ou não, mas este é um claro exemplo de possibilidades, de atitudes que o corpo se propõe a ter, e vejo que esse condicionamento é feito o tempo todo.

Quando Regiane fala: “olha, nós estamos num mundo e estamos no mundo de uma forma diferente”, ela traz a nossa discursividade para reivindicar a nossa “questionável” escola. Quando fala da escola ou quando pensa na escola, é uma escola muito semelhante ao modelo de nossas escolas que ela traz. Regiane busca uma mudança de método, pois ela vê na escola um problema prático de como ensinar o surdo a superar as suas dificuldades.

E esse problema, para ela, reside no debate sobre a educação bilíngue. Não significa abolir o ensino da língua portuguesa, mas é ter o direito de aprender na língua de sinais, que para a comunidade surda abrange todos os aspectos ligados à linguagem e, portanto, é uma língua completa, para depois aprender a língua portuguesa.

Grande problema para o surdo é o ensino de português. Há muito tempo atrás, já era oral dentro das escolas especiais, também o português e o oral, fono, vários setores que atendiam o surdo, sempre esteve presente o método dos ouvintes, o oralismo. (...) Surdo precisa aprender melhor sua 2ª língua,

que é o português; e ouvinte também precisa avançar na língua de sinais, igual para os dois. (Regiane)

A proposta de educação bilíngue busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua da qual tenha domínio. Além disso, aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez precisam ser considerados em uma proposta séria de ensino à comunidade surda (Skliar, 1998).

Ao considerar-se a proposta de uma educação bilíngue, parte-se do pressuposto de que os educadores envolvidos nessa proposta têm domínio das línguas de sinais e portuguesa, conhecem o funcionamento de cada uma delas e seus diferentes usos sociais. Tal domínio é fundamental para possibilitar que o surdo tenha acesso aos conhecimentos de mundo e possa trabalhá-los, tanto na língua de sinais quanto em português.

Em momento algum de seu depoimento, Regiane anula o valor do português, e um dos comentários que ela tece com relação a isso é que gostaria de ter aprendido melhor a escrever em língua portuguesa do que pronunciá-la. Foram inúmeras as situações de sua vida em que lhe foi exigido certo conhecimento com relação à escrita dessa língua, e o conhecimento que ela tinha era muito restrito. Mesmo afirmando que nunca será 100% em português, ela assume que tanto o surdo quanto o ouvinte têm capacidade para a aprendizagem dessas línguas: língua portuguesa-língua brasileira de sinais, língua brasileira de sinais-língua portuguesa.

Do mesmo jeito que ouvinte nunca vai ser 100% LIBRAS, o surdo também nunca vai ser 100% português. Eu nunca vou escrever perfeito, perfeito, nunca. Às vezes, consegue 60% ou 70%, já o ouvinte consegue ser 100% português, mas língua de sinais ouvinte 100% é impossível, não consegue. O ouvinte tem capacidade, o surdo tem capacidade, então, precisa dividir um pouco de cada um. Isso é importante, a convivência do surdo com o ouvinte, ouvinte com o surdo, uma troca. (Regiane)

Sinalizar para a necessidade de uma educação escolar que contemple sua especificidade – a surdez – não se trata, para Regiane, de uma busca pela perfeição, e sim de igualdade de oportunidades diferente de condições. Em seu depoimento, Regiane afirma que não se trata de uma busca incessante para escrever e comportar-se como se fosse um ouvinte. Porém, ressalva quais

capacidades os dois possuem no que diz respeito à língua e questiona por que, então, não favorecer esse conhecimento, essa aprendizagem. O que se torna evidente em seu depoimento é que sempre o surdo precisa adequar-se; nunca se fala em um movimento contrário, em que o ouvinte também possa aprender a língua de sinais.

Eu entendo que o ouvinte nasce, natural, está certo o ouvinte, ele não conhece, ele sempre ouviu, ele vê televisão, ele ouve as coisas. E, com o surdo, como isso acontece? Como, o que vai fazer? Encontra com surdo, nunca aprendeu, não sabe como se comunicar com o surdo, aí é pior para o ouvinte, o surdo tenta olhar para entender mas não consegue. Precisa divulgar, precisa explicar o que é surdez, o que é o cego, para assumir a cultura, a cultura da sociedade, cultura do ouvinte, cultura do surdo, comportamento, o jeito das pessoas, tudo; é muito importante isso para o ouvinte conhecer e saber que tem pessoas que são diferentes, não ficar revoltado e falar que não pode, não pode ficar junto deles, mas é conhecer, ter capacidade de conhecer e trocar. (Regiane)

É na nossa discursividade (aprovação da LIBRAS, políticas de inclusão, políticas da diferença) que Regiane encontra os caminhos de desmistificação da língua de sinais, para que não fique restrita somente aos surdos e profissionais que atuam na área, tornando pública a discussão sobre a surdez e a convivência com esses diferentes.

Outra coisa também, que é muito importante, é incluir a língua de sinais no currículo das escolas comuns, regulares, porque tem inglês, por que não tem língua de sinais? Já tem a lei da língua de sinais no Brasil. Inglês é fora do país, agora, dentro do Brasil, tem essa língua. Então, precisava colocar no infantil, fundamental e médio, língua de sinais para todo mundo aprender e não esquecer, já que tem inclusão, para ninguém esquecer, para os ouvintes não esquecerem. (Regiane)

E a reivindicação por uma educação escolar bilíngue não é de Regiane, nem começou agora. Esse movimento instalou-se já em 1857, com a criação da primeira escola de surdos no Brasil – o Instituto Nacional de Edu-

cação de Surdos –, passando pela década de 70 do século XX, quando se iniciam as pesquisas sobre a legitimidade da língua de sinais, até o debate sobre a legalização da LIBRAS no Brasil, na década de 90. Se ainda recuperarmos na história toda a trajetória das propostas educacionais para surdos (oralismo, comunicação total, bimodalismo e bilinguismo), veremos que nos deparamos já há algum tempo com uma comunidade surda insistindo em nos dizer – ora num discurso conciliatório, ora num discurso que reivindica o reconhecimento político da surdez como diferença – que a educação bilíngue pode ser uma das portas de entrada no mundo da alteridade em direção a “*uma mudança nas representações políticas e culturais sobre esses sujeitos*”. (SKLIAR, 2001, p.18)

A proposta bilíngue tem que acontecer já, já, agora, não só no papel, tem que ser na prática. No hospital, faz exame, já sabe que é surdo, encaminha para educação, não encaminha para médico, médico, médico, fono, médico. Não precisa consertar, encaminha para educação, para escola, orientar a família como estimular e trabalhar a língua de sinais como primeira língua e depois aprender a segunda língua, que, no caso do Brasil, é o português. (Regiane)

Não é pretensão dessa pesquisa resolver problemas, nem postular verdades e culpados ou muito menos dar resultados de questões. Mas analisar o presente, destrinchar o que está posto, identificar possibilidades e trazer as tensões presentes nesse processo. Repensar esse espaço é ressignificá-lo enquanto possibilidade de encontro da comunidade linguística, de discussão curricular.

A proposta é investir na potência de um processo de ensino que parte da diferença entre os alunos para encontrar possíveis semelhanças entre eles. Tal inversão epistemológica nos permitirá a convivência entre pessoas que se reúnem na escola para aprender – seja os conhecimentos escolares, seja as formas de vida de um grupo específico, sem ferir a integridade do grupo e sem violentar os indivíduos que compõem os grupos presentes na escola.

Vale a pena recuperar a manifestação dessa então denominada normalidade na escola ou, melhor dizendo, compreender como essa normalidade é ali fabricada. Se, ao sofrer poderes, o sujeito também os exerce, como é fazer-se (a)normal na escola?

O que altera é a existência de uma possibilidade para retirar os sujeitos do discurso da educação especial e encará-la como diferença construída historicamente, politicamente e culturalmente. Trata-se de reconhecer que a apropriação do mundo, para determinada comunidade, se dá em outra língua e se constitui numa alteridade.

REFERÊNCIAS

- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *De que amanhã: diálogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- EIZIRIK, Marisa Faermann; COMERLATO, Denise. *A escola (in) visível: jogos de poder/saber/verdade*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995.
- Educação & Realidade* v.24 nº 1, Porto Alegre UFRGS, jan. /jun. 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal,1998a.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998b.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 23ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GNERRE, Mauricio. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: Problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, C. (org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade* v.24 nº 2.UFRGS, jul. /dez. 1999.
- SOUZA, R.M. *Que palavra que te falta?* São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- SOUZA, R.M; GALLO, Sílvio. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. *Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)* nº 79, Dossiê "Diferenças", São Paulo: Cedes, 2002.