

Monique Franco

Pesquisadora e Professora
de História do INES

E-mail: moniquefranco@uol.com.br



A sala de aula inclusiva: o currículo e a diversidade lingüística e identitária

E stamos falando de escola. Do currículo e da didática da escola. Da nossa prática, da aprendizagem de nossos alunos e alunas. Em alguma medida, desde sempre, nós, educadores e educadoras, almejamos uma escola nova — ou uma nova escola, tanto faz. O importante é que seja para todos, que não seja excludente, que dissemine o conhecimento e que democratize as oportunidades.¹

O cenário educacional brasileiro, desde o início da década

de 90, deparou-se com mais uma utopia. A utopia da Escola para Todos, inclusiva, que contemple a todos sem distinção de raça, de sexo, de religião ou de classe social. Uma escola que esteja aberta para acolher as diferenças, sejam elas cognitivas e/ou físicas. Enfim, uma escola que recolha os anteriormente excluídos ou marginalizados do processo escolar, identificada, portanto, com o que conhecemos hoje por educação multicultural.

O objetivo deste trabalho, é

o de apresentar, sucintamente, reflexões acerca desta escola inclusiva na sua relação com o currículo e, mais especificamente, na relação entre currículo e identidade. Por meio de um estudo de caso, em uma escola pública e outra privada do município do Rio de Janeiro, utilizamos observações, depoimentos e entrevistas com pais e professores para explorar a correlação entre o discurso multicultural e a proposta da Escola Inclusiva de modo a lançar um olhar crítico ao pro-

¹ Este artigo é parte do desenvolvimento da pesquisa "Reformulação Curricular do Ensino de Surdos numa Perspectiva Multicultural e Bilíngüe" desenvolvida junto à Divisão de Ensino e Pesquisa (DIESP) do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, durante os anos de 1998/1999. Parte deste trabalho foi apresentado no 23º ENDIPE - Encontro Nacional de Prática de Ensino e Didática - UERJ/ MAIO/2000

cesso de inclusão de *aprendizes com necessidades educativas especiais*, mais especificamente de *aprendizes surdos*², à dinâmica da sala de aula e do currículo da escola regular, tal como vem ocorrendo no momento atual.

Inicialmente, discutimos as diversas vertentes do chamado multiculturalismo e sua utilização na proposta inclusivista. Em seguida, defendendo o entendimento de um multiculturalismo crítico e pós-modernizado, capaz de lidar com as diferenças de forma não hierarquizada, nos utilizamos de estudos foucaultianos para traçar uma genealogia do conceito de deficiência, buscando romper com a perspectiva que o utiliza para formalizar procedimentos normativos, noções teleológicas e capacitacionistas, ou seja, buscando romper com a idéia evolutiva e classificatória dos sujeitos na história. Traçamos, ainda, a estreita correlação entre a linguagem e o processo de construção de identidade dos múltiplos sujeitos que compõem as salas de aula inclusivas. Nesta medida, o universo bilíngüe dos surdos, que opera entre a língua de si-

“...nos utilizamos de estudos foucaultianos para traçar uma genealogia do conceito de deficiência, buscando romper com a perspectiva que o utiliza para formalizar procedimentos normativos, noções teleológicas e capacitacionistas...”

nais e a língua portuguesa, no caso do Brasil, é entendido como um espaço, no qual, se fazem necessárias específicas intervenções didáticas.

O que pode parecer para todos um descabro, questionar a inclusão, para nós, é sensatez. É o reconhecimento da necessidade de uma *política da diferença* que ultrapasse os ineficazes discursos democráticos e que viabilize singulares processos de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de se inverter a lógica inclusivista. Paraphraseando SOUZA SANTOS (1999), acreditamos que “... estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica em que as condições epistemológicas de nossas perguntas estão inscritas no avesso dos conceitos que utilizamos para lhes dar respostas”. (p.09)

Argumentamos, pois, que a inclusão, tal qual vem ocorren-

do no interior de nossas escolas, é excludente na medida em que não viabiliza processos específicos de aprendizagem. Exclui, portanto, o que é singular. Instaura, de maneira contraditória, um único sujeito, um único processo epistemológico de construção de conhecimento.

Identificando a diversidade

O discurso que alicerça a Escola para Todos ou Escola Inclusiva tem como base o que identificamos como multiculturalismo. Sua retórica vem se apoiando, entre outras coisas, no respeito às diferenças, no apelo à democratização do ensino e da igualdade de oportunidades para todos, assim como, parte para a defesa da inclusão dos portadores de necessidades educativas especiais à escola regular. Esta perspectiva inclusivista, agora também defendida e imple-

² Segundo BEHARES (1995) *surdo* é a expressão mais comum na cultura padrão para fazer referência à pessoa que não ouve. É o termo com o qual os surdos se auto-referenciam. A utilização do termo *surdo* em detrimento de *deficiente auditivo* resitua a elaboração do conceito de surdez no marco sócio-cultural e o retira do âmbito clínico. (p: 14)

mentada pelo MEC, em consonância com a Nova LDB³, bem como, com o tema transversal “Pluralidade Cultural e Ética”, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais advoga, a necessidade da convivência dos “deficientes” com os colegas “normais” e vice-versa, visualizada como a única opção de integração desses grupos historicamente segregados em asilos ou escolas especiais assistencialistas.

Mas de que multiculturalismo estamos falando? O que é aceitar as diferenças? Tolerá-las? Conviver com elas?

Mc LAREN (2000) destaca que: para situar a educação multicultural é necessário inseri-la numa problemática mais ampla, além da política da inclusão. (...) que um pluralismo multicultural que pareça ser includente pode estar, na verdade, fundamentado em discursos e práticas de exclusão estrutural e é provável que esteja baseado em uma iniciativa homogeneizante. (p.291)

Temos claro, porém, que falar de multiculturalismo, hoje,

é enfrentar o desafio de decifrar um conceito que vem sendo utilizado de diversas formas, abrangendo diferentes perspectivas. Vale, portanto, uma rápida contextualização sócio-histórica do termo, de modo a percebê-lo em sua mutável trajetória.

Podemos dizer, de forma sintética, que a idéia do multiculturalismo tem origem, na forma de um movimento político or-

“A partir da segunda metade desse século, o multiculturalismo começa a ser encarado como sinônimo de um paradigma de pluralidade, de convivência e de tolerância, contrário, portanto, a quaisquer posturas etnocêntricas.”

ganizado, na primeira metade do século XX, nos diferentes confrontos sociais oriundos de preconceitos e discriminações de raça e classe e se amplia, paulatinamente, para outras instâncias da vida social.

Segundo GONÇALVES & SILVA (1998), os movimentos multiculturistas, no início, expressavam exclusivamente a reivindicação dos grupos étnicos:

A partir da segunda metade

do nosso século abarcam um universo cultural mais amplo. Contam com a aliança de outras minorias ou de grupos culturalmente dominados e, juntos, reagem por meio de suas organizações políticas, para serem reconhecidos e respeitados quanto aos seus direitos civis. (p.20)

A partir da segunda metade desse século, o multiculturalismo começa a ser encarado como sinônimo de um paradigma de pluralidade, de convivência e de tolerância, contrário, portanto, a quaisquer posturas etnocêntricas.

Vivemos atualmente, no en-

tanto, um constante confronto entre opositores e defensores do multiculturalismo. CANEN (1998) ressalta que a gama de sentidos e interpretações atribuídos ao termo multiculturalismo “...tem se refletido em posturas ambíguas e não raro contraditórias.” (P:206)

Em recente estudo sobre o tema, GONÇALVES & SILVA (op.cit) destacam que o multiculturalismo é considerado, por

³ No que tange à legislação, prevê-se que, através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LEI 9394/96), crianças com “necessidades especiais” devam ter sua escolaridade atendida, fundamentalmente, pela escola regular de modo a promover a inclusão. A própria Constituição Federal (1988), no capítulo referente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90 e Lei 7.853/89), estabelece as normas para o pleno exercício dos direitos individuais das pessoas portadoras de deficiências e sua efetiva “integração social”.

muitos, como uma proposta política ingênua e leviana, porque parte de uma falsa consciência acerca dos reais problemas culturais. Outros o atacam por considerá-lo centrado em algum tipo de cultura que se julga superior às outras e ainda, antagonicamente, certos grupos advogam a idéia que o multiculturalismo deve ser entendido como uma estratégia política de integração social.

Mc LAREN (1997) nos remete a uma forma de classificação (ainda que utilizadas apenas como um recurso heurístico) das diferentes feições assumidas por posturas multiculturais. Para ele, poderíamos classificar as formas do multiculturalismo em conservador ou gerencial, humanista liberal, liberal de esquerda e crítico e de resistência. De forma resumida, podemos encontrar traços do multiculturalismo conservador nas visões colonialistas. Segundo ele, esta forma de multiculturalismo também se expressa num projeto de constituir uma cultura comum.

O multiculturalismo conservador ...utiliza o termo "diversidade" para encobrir a ideologia de assimilação que sustenta a sua posição. Nesta visão, os grupos étnicos são reduzidos a "acréscimos" à cultura dominante. Para ser "acrescido" você precisa primeiro adotar uma visão consensual de cultura e aprender a aceitar as normas

patriarcais...e é, com frequência, virulentamente oposto a programas educacionais bilíngües... definem padrões de desempenho, que estão previstos no capital cultural da classe média ... em outras palavras, não interroga os regimes dominantes de discurso e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e que estão inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homófobas. (p.115)

Nesta perspectiva, a diferença passa a ser vista como "...um pré-requisito para "juntar-se à

liberal de esquerda trata a diferença como "essência" que existe independente da história, cultura e poder." (p.120) Por último, McLAREN (op.cit) nos propõe a radicalidade do multiculturalismo crítico e de resistência, alegando que as perspectivas acima estão presas à lógica de uma pretensa democracia, moldadas sob uma con-

"... grupos privilegiados ocultam vantagens ao defenderem o ideal de uma humanidade comum"

turma", isto é, desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura. (iden) Já o multiculturalismo humanista liberal, tem como pressuposto uma igualdade natural entre os seres humanos. O multiculturalismo liberal de esquerda parte da diferença cultural como argumento central em suas análises. "...O multiculturalismo

cepção consensual da diferença. Sob a ótica de um multiculturalismo crítico, essa seria a tendência de uma política de assimilação em que se naturalizam relações de poder e privilégio como se realmente vivêssemos em uma sociedade igualitária "... grupos privilegiados ocultam vantagens ao defenderem o ideal de uma huma-



idade comum" (p:77)

Valemo-nos, portanto, das concepções do multiculturalismo crítico e de resistência visando a construção de um outro olhar acerca da proposta da Escola Inclusiva. Tal perspectiva, nos permite problematizar a existência de um multiculturalismo, ora conservador, ora liberal na atual proposta inclusiva. Sustentamos

simultaneidade. Concordamos com Mc LAREN (op.cit:42), quando ele afirma que "... *uma das perversões sub-reptícias da democracia tem sido a maneira pela qual os cidadãos e cidadãs são convidados a se esvaziarem de toda a sua identidade*" e que é preciso explodir a crença de que a escolas são instituições democráticas pois sabemos, que ain-

"...e que é preciso explodir a crença de que a escolas são instituições democráticas pois sabemos, que ainda com resistências e contradições, a lógica e os significados culturais se organizam e orientam práticas de maneira a beneficiar a cultura dominante, ainda que o discurso inclusivo vise contemplar a necessidade de um olhar para à diversidade cultural."

que, por detrás de um discurso de democracia e de chances iguais para todos, procura-se criar uma possibilidade de "inclusão" de indivíduos com necessidades especiais a partir da falsa ilusão de diversidade enquanto

da com resistências e contradições, a lógica e os significados culturais se organizam e orientam práticas de maneira a beneficiar a cultura dominante, ainda que o discurso inclusivo vise contemplar a necessidade de um

olhar para à diversidade cultural.

Aplicando o referencial multicultural em relação aos Estudos Surdos, SKLIAR (1998) desenvolveu uma classificação, na qual atribui a visão de um multiculturalismo conservador a posturas colonialistas que apresentam a supremacia do ouvinte, a biologização do surdo, a deslegitimação da língua de sinais representando, ainda, o "ouvintismo"⁴, como uma norma invisível, através da qual tudo é medido e julgado. O multiculturalismo humanista prevê a existência de uma igualdade natural entre ouvintes e surdos. Prevê uma equivalência cognitiva, mas com limitações de oportunidades sociais e educacionais, acreditando ainda, que a escola pode mudar a desigualdade. O resultado desta perspectiva seria um humanismo etnocêntrico e a opressão sobre as diferenças. O multiculturalismo progressista ou de esquerda, por sua vez, problematiza a idéia da igualdade mas, ao enfatizar a noção da diferença, a essencializa, ignorando a história e a cultura da diferença. Por último, teríamos as concepções de um multiculturalismo crítico, com o qual coadunamos, que enfatiza o papel da linguagem nas representações e na construção de significados e

⁴ Neologismo desenvolvido pelo professor Carlos Skliar referente ao processo de imposição da hegemonia da língua oral na trajetória educacional dos surdos.

identidades surdas. Busca compreender as representações de raça, classe e gênero para mudar as relações sociais, culturais e institucionais através das quais são gerados os discursos e as práticas hegemônicas sobre a surdez e os surdos.

Ao optarmos por este tipo de abordagem, buscamos situar a surdez como diferença e não como diversidade, pois esta última estaria sempre referendada a uma norma. Por outro lado, a noção de diferença que trabalharemos aqui, a compreende como uma criação histórica, política e social. Isso significa dizer que a produção de significados numa experiência singular não pode ser enquadrada nem reduzida a outras experiências. Ou seja, propomo-nos a pensar, coletivamente, diferentes formas, nas quais a “inclusão” de quaisquer grupos minoritários venha lhes conferir, não condutas de assimilação e subordinação, mas sim uma consciência crítica e autônoma.

**A escola e a deficiência;
língua e identidade: o caso
dos aprendizes surdos**

A história que leva os surdos à escola especial é datada. A história do que é normal ou anor-

“A história que leva os surdos à escola especial é datada. A história do que é normal ou anormal também é datada. Insere-se, desde o olhar da religião, a idéia da perfeição, em que os homens seriam a imagem e semelhança de Deus – seres perfeitos. Os “imperfeitos” seriam, portanto, colocados à margem da condição humana. Entre os “imperfeitos” encontravam-se os cegos, surdos, “deficientes” mentais ou físicos e, até mesmo, os gêmeos.”

mal também é datada. Insere-se, desde o olhar da religião, a idéia da perfeição, em que os homens seriam a imagem e semelhança de Deus — seres perfeitos. Os “imperfeitos” seriam, portanto, colocados à margem da condição humana. Entre os “imperfeitos” encontravam-se os cegos, surdos, “deficientes” mentais ou físicos e, até mesmo, os gêmeos. A Antigüidade matou seus “deficientes”. Já o Renascimento e suas cortes trouxeram à cena anões, corcundas e outros “deficientes”, compondo o que seria o “espetáculo da anormalidade”⁵. O Iluminismo e o processo de consolidação da sociedade moderna difundiu, paulatinamente, a visão de normalidade pretendida pela então visão legitimadora da ciência, promovendo uma higienização da anormalidade como espetáculo. Procede-se, assim, a um enclausuramento da anormalidade, com fins de reabilitação ou cura. As escolas especiais fo-

ram parte importante nesse enclausuramento. Tal processo estendeu-se pelo século XX, impregnando a educação especial com uma visão clínica, preciosa e medicamentosa da deficiência.

Dito de outra forma, SOUZA (1998) nos explicita que, da Antigüidade até o final do século XVI, a busca da “similitude” entre as coisas era o modo de tornar possível que o mundo se fizesse conhecer. A partir da modernidade, os procedimentos classificatórios e avaliatórios do indivíduo e de seu corpo se consubstanciaram e se confundiram, com as práticas disciplinares, capacitacionistas e normativas. (p.122)

Para FOUCAULT (1992), se até os séculos XVI e XVII, a análise das semelhanças era a única forma de conhecer o mundo, o cartesianismo inaugura a comparação racional e meticulosa daquilo que deveria consubstanciar e organizar o conheci-

⁵ Os FreakShows ou Espectáculos da anormalidade, famosos no período citado, expunham diferentes tipos de anormalidade em forma de espetáculo e terminaram oficialmente apenas em 1901 (WAINER, 1999, p.02)

mento. (P:134) Ordenar e classificar eram portanto, as bases da taxinomia social que distinguia os seres. É nesse sentido que podemos dizer que a base epistemológica que caracteriza os séculos XVII e XVIII ofereceu uma matriz comum de organização, abrindo espaço para a emergência de instituições reguladoras, entre elas, a escola, incluindo, a escola especial.

Conforme MAZZOTTA (1992,07):

Observa-se ainda um consenso social pessimista fundamentado na idéia de que a condição de "incapacitado", "inválido" e "deficiente" seria imutável. Tal postura contribuiu para a completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades individuais específicas dessa população.

O século XIX é apontado, pelo autor, como sendo representativo de inúmeros "avanços" para os "deficientes". Várias instituições escolares foram criadas, ainda que "...sob o título de abrigo, assistência, terapia." (p.89)

No Brasil, esse movimento se refletiu na criação, por parte de

D. Pedro II, do Imperial Instituto de Meninos Cegos (atual IBC), em 1854 e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual INES), em 1857.

Assim, como assinala SOUZA

"...há uma gênese comum que articula a medicina e pedagogia especial. Por outro lado, associa-se, de forma cristalizada, uma visão da educação especial como um espaço de segregação."

(op.cit), há uma gênese comum que articula a medicina e pedagogia especial. Por outro lado, associa-se, de forma cristalizada, uma visão da educação especial como um espaço de segregação. (p.124) Argumentamos, porém, que foi o modelo clínico e assistencialista que, ao longo dos anos, reforçou uma condição excludente de escolarização dos aprendizes especiais. Criou padrões, hierarquizou os processos cognitivos, as linguagens, trabalhando, sempre, a partir da perspectiva do *deficit*.

Não é desta escola "especial" que falamos. Tampouco acreditamos que, nesse momento, a escola regular, com todos os seus graves problemas estrutu-

rais, esteja apta a receber, indiscriminadamente, a todos os aprendizes "especiais". Por outro lado, argumentamos, sobretudo, que a educação especial não pode ser vista e praticada como um bloco homogêneo de necessidades "especiais", mas sim, como um espaço que trabalhe com as peculiaridades, as potencialidades e as necessidades de cada grupo. Defendemos, portanto, uma escola para aprendizes surdos que trabalhe a partir de uma perspectiva bilingüe, ainda que este termo

esteja carregado de diferentes conotações e perspectivas, como forma de respeitar aspectos específicos do processo afetivo e cognitivo desses alunos e alunas, acreditando ser essa uma forma da inclusão não assimilacionista e sim emancipatória.

Língua e identidade

Desenvolvemos, aqui, dois aspectos que consideramos fundamentais ao pensarmos a escolaridade de aprendizes surdos: a questão da língua e a questão da identidade.

A compreensão do que é uma língua, seu papel e importância na constituição dos sujeitos é

fundamental para atestarmos a necessidade de pensarmos num processo de currículo e de escolarização diferenciado quando falamos de aprendizes surdos.

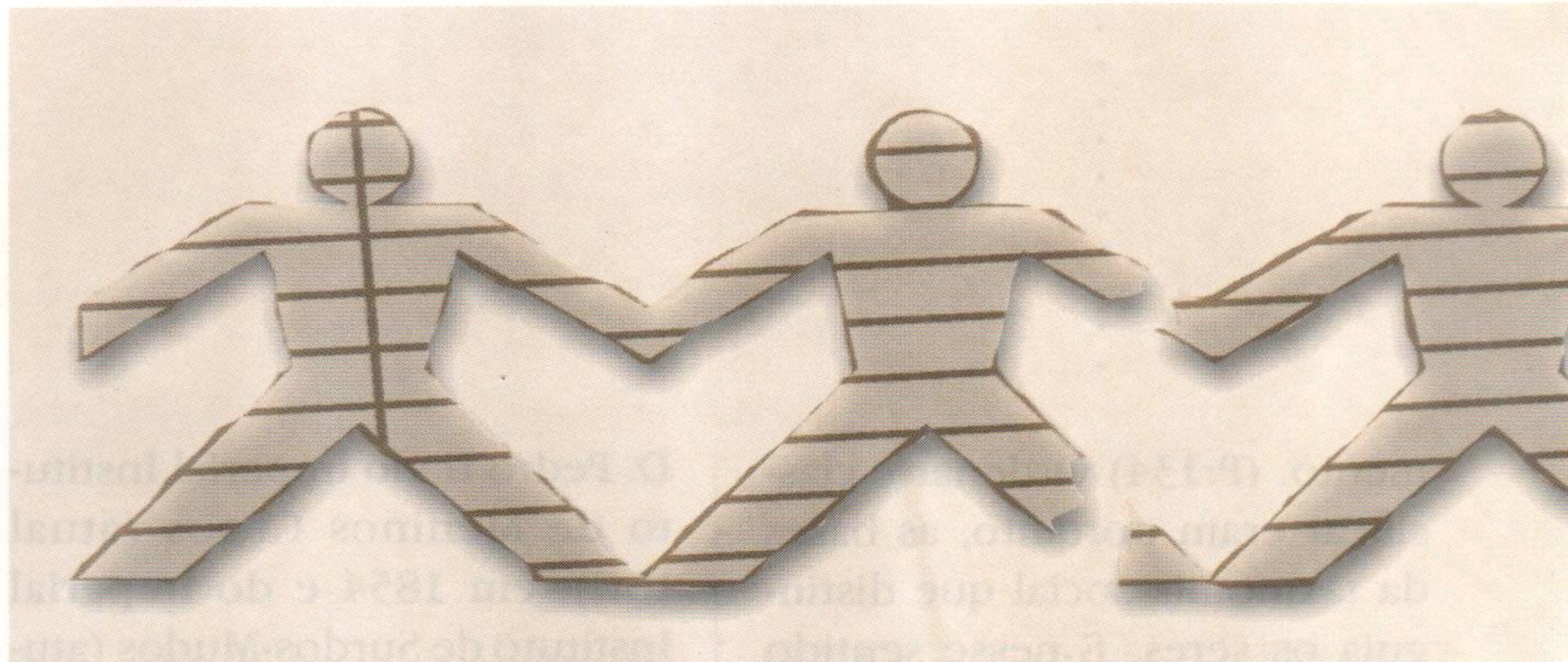
Sabemos que nossa língua nos nomeia e, portanto, nos imprime uma marca, uma identidade. Que ensinar uma língua já instaura uma relação de poder e assujeitamento a uma certa ordem.

Não é de hoje que o surdo almeja ter o direito de tecer seus saberes, suas identidades e sua cultura a partir de duas línguas: a língua de sinais e a língua oficial seu país. No entanto, argumentamos que, a escola que inclui os surdos na sala de aula regular, mais uma vez, interdita o processo de consolidação lingüística destes aprendizes.

Partimos da premissa que uma língua se constitui, sobretudo, a partir de um processo de interioridade, de subjetividade e que possui estreita vinculação com a formação do sujeito. Que *na língua, ao significar, nos significamos*. (ORLANDI, 1998: 205) Reconhecemos, também, os mecanismos dialógicos da linguagem, isto é, do funcionamento da língua por meio de operações *mutáveis* e *imutáveis*, a partir de processos de *estabilidade* e *instabilidade*.

Mas o que queremos dizer com isso?

BEHARES (1994)⁶, nos esclai-



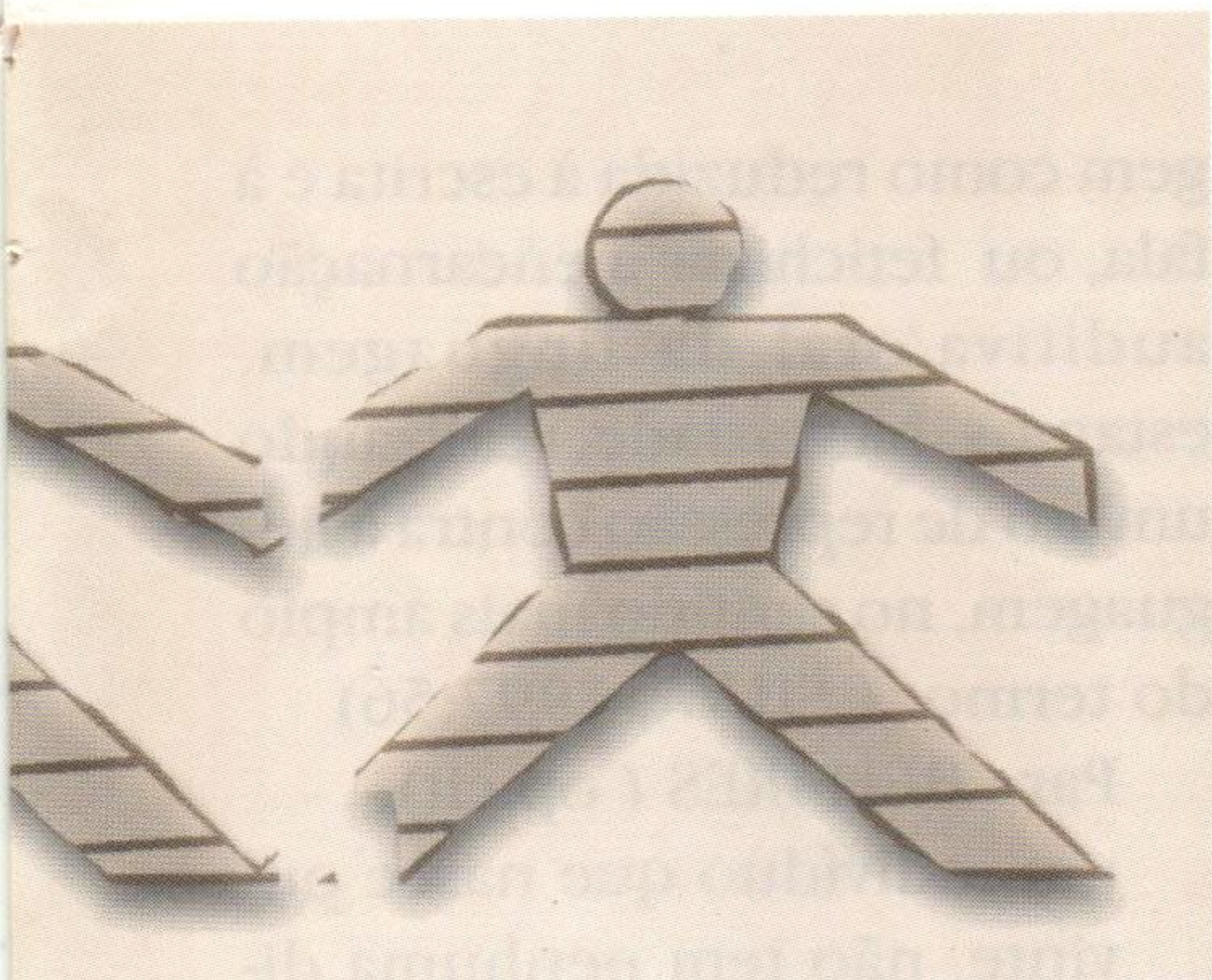
“Não é de hoje que o surdo almeja ter o direito de tecer seus saberes, suas identidades e sua cultura a partir de duas línguas: a língua de sinais e a língua oficial seu país. No entanto, argumentamos que, a escola que inclui os surdos na sala de aula regular, mais uma vez, interdita o processo de consolidação lingüística destes aprendizes.”

rece que quando observamos uma criança “normal” “errando” ao fazer uso da linguagem, na verdade, temos a expressão daquilo que denominamos de *instabilidade* da língua na medida em que essa criança está operando com as possibilidades de *mutabilidade* da língua. Ou seja, a criança que não conhece ou domina uma língua faz uso das possibilidades instáveis da língua, cria neologismos, brinca com a língua como qualquer nativo. É esse mecanismo que lhe permite se apropriar funcionalmente da língua. Sem o uso lúdico e nativo da língua não há aquisição da linguagem. Argumentamos, portanto, que a aquisição de uma língua e de sua

estrutura se realiza por meio de uma negociação criativa e, acima de tudo, através da interação. Assim sendo, uma língua é produzida socialmente através de interlocução e, sobretudo, transforma-se num lugar de constituição de relações sociais no qual os “falantes” se tornam “sujeitos”.

E o que isso pode significar para a escolarização dos surdos, separá-los em diversas escolas, em diversas salas de aula? O que significa aceitar a língua de sinais e não viabilizá-la?

A criança surda entra num mundo feito de palavras. Sua interação com os signos dessa língua não é “natural”; ao contrário, precisa ser construído, cre-



mos, a partir da aquisição de uma primeira língua natural a ela, de modo a promover a interação necessária ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Um exemplo próximo é o que vem vivenciando a equipe de português do Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES. O projeto vem lançando as bases metodológicas já usadas com sucesso em outros países na educação dos surdos. Acredita-se que, sendo a língua de sinais reconhecida como primeira língua do aprendiz surdo, oferecida de forma precoce, a criança será capaz de estabelecer um contato mais lúdico com o mundo de representações dos ouvintes que a cerca e tecer suas próprias significações. Tais vivências a levariam à cognição como com qualquer outra criança. Isso também produziria auto-estima, reconhecimento e espaço de construção e consolidação e sua identidade, alicerçando bases mais sólidas para a aquisição de uma segunda língua, no caso, o por-

tuguês, a alfabetização e consequente escolarização. Em métodos antigos, corretivos e normalizadores (embora que praticados, muitas vezes, de forma dissimulada) a criança surda é submetida a uma bateria de exercícios audiofonatórios no qual o português é introduzido por meio da fala e da sua repetição dificultando sua aquisição por parte do surdo que tem dificuldade de criar representações. Mais do que isso, o surdo vive um *simulacro representacional* tal como a

mentos corporais, sinais, etc. Trava-se, assim, a chamada comunicação. Contudo, ainda que esse estágio, *de subjetividade materna*, seja identificado por ele como inicial sendo necessário a aquisição completa de uma língua para que os sujeitos possam passar para o que ele denomina de *objetividade social*, não é raro encontrarmos aprendizes surdos vivendo essa fase “infantil da linguagem” e, conseqüentemente, sendo identificados com padrões de aprendizagem que os

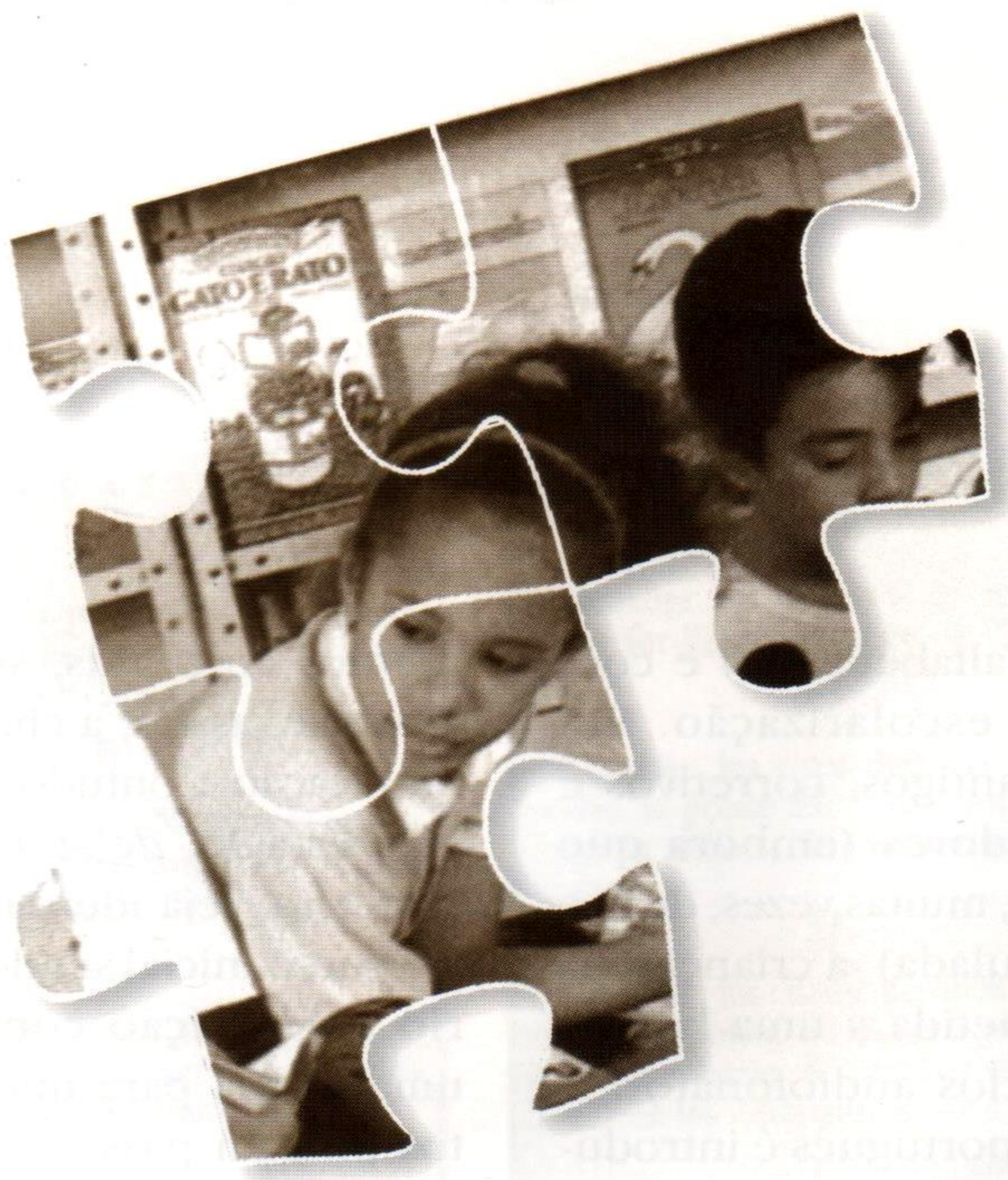
“Acredita-se que, sendo a língua de sinais reconhecida como primeira língua do aprendiz surdo, oferecida de forma precoce, a criança será capaz de estabelecer um contato mais lúdico com o mundo de representações dos ouvintes que a cerca e tecer suas próprias significações.”

idéia aparece em Platão — com uma outra língua, que não lhe é própria, ele fica apenas na imitação, na aparência. Isso explicaria o constante fracasso na aquisição das línguas oficiais vivido pelos surdos.

BEHARES (op.cit) denomina de *simbolismo esotérico* o processo inicial vivenciado pela criança surda na aquisição da linguagem. Este seria composto por um conjunto de sons, palavras da língua oral, comporta-

designa como “deficientes”.

Contudo, ao surdo ainda é negado, na maioria das vezes, o acesso à sua própria língua, pois o que ocorre, na maioria das vezes, é preconceito e falta de informação com relação a língua de sinais. O recente manual (1997), intitulado “Escola Para Todos”, elaborado pela CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) aconselha no trato com o surdo:



Use todas as formas de expressão (verbal, gestual, corporal, escrita) como meio de comunicação: lembre-se de que, por pertencer a uma sociedade de ouvintes, a linguagem verbal deve ser enfatizada. Se a linguagem gestual for um recurso no momento em que

Isso ocorre, na maioria das vezes, porque há uma tendência em se confundir a capacidade da linguagem em geral com aquela para falar uma língua particular. Não por acaso as pessoas surdas têm sido identificadas, ao longo da história, como mentalmente incapacita-

“Um dos mitos mais capacitacionistas de nossa cultura é o de falar e ouvir, ou melhor: envolver-se num ato de comunicação através da fala e da escuta. O pressuposto, amplamente aceito, é de que a linguagem auditiva/oral é natural, comum e universal.”

o aluno não saiba exprimir-se de outro modo, aceite-a e utilize-a para facilitar a comunicação. (p.15/16)

Ou seja, a língua de sinais é entendida apenas como uma mímica, usada com restrições e não como elemento fundador de identidade desse grupo lingüístico minoritário.

das. Um dos mitos mais capacitacionistas de nossa cultura é o de falar e ouvir, ou melhor: envolver-se num ato de comunicação através da fala e da escuta. O pressuposto, amplamente aceito, é de que a linguagem auditiva/oral é natural, comum e universal.

Ao conceptualizar a lingua-

gem como reduzida à escrita e à fala, ou fetichizar a encarnação auditiva/oral da linguagem, estamos, na verdade, realizando um ato de repressão contra a linguagem, no sentido mais amplo do termo. (SILVA, 1997:56)

Para BEHARES (op.cit), um indivíduo que nasce ouvinte, não tem nenhuma dificuldade de identificar-se com o que é...pode avançar em sua construção social da realidade graças à incorporação de uma língua natural. Em contrapartida, as crianças surdas não podem adquirir em tempo e forma a língua (oral) do grupo social através dos mecanismos naturais que se observam nas crianças ouvintes... a pessoa surda é obstaculizada na formação de sua identidade como tal. (p :34)

O reconhecimento da identidade da pessoa surda deve contrapor-se à idéia de *um ouvinte com deficiências auditivas*. Essa é, sem dúvida, condição para investigar e avançar social e pedagogicamente nas especificidades da educação desse grupo. Para isto, a viabilização concreta da língua de sinais é, conforme temos argumentado, primordial.

Contudo, apesar de ser difícil encontrar, hoje, quem não reconheça a necessidade da língua de sinais para o surdo, vimos que quando ela é aceita, seu

uso é instrumentalizado apenas como um recurso.

E o que isso pode significar para a escolarização dos surdos? Separá-los em diversas escolas, em diversas salas de aula? O que significa aceitar a língua de sinais e não viabilizá-la?

Significa, sobretudo, o possível fracasso e o isolamento desses aprendizes. Ainda que convi-

tidade, sendo grande a diversidade e mesmo a ambigüidade do termo. (p.54) Para nós, longe de esgotarmos tal polêmica, interessa ressaltar que, assim como ORLANDI (1998), entendemos que não existem identidades fixas ou categóricas. Ao contrário, que a identidade opera entre os movimentos de unidade e dispersão e é a unidade identitária que

“...é comum aliar-se língua e identidade para se falar de identidade lingüística, expressando, na maioria das vezes, uma relação com a nacionalidade, com a cultura ou pertencimento a um estado ou lugar geográfico. Estender a compreensão de identidade lingüística para algo menos marcado, do ponto de vista histórico-social e, por isso mesmo, menos visível, é tarefa urgente.”

vendo com posturas assistencialistas de seus mestres que provavelmente possuem, de antemão, uma baixa expectativa acerca de sua aprendizagem, nos reportamos para outro aspecto ao pensarmos a escolarização de aprendizes surdos: a questão das identidades surdas. O conceito de identidade é polêmico. PENNA (1998) ressalta que existem hoje, nas ciências sociais, inúmeras definições e empregos diferenciados da noção de iden-

nos garante a possibilidade de singularidade, fazendo com que nossa identidade se desloque entre distintas posições — assim somos concomitantemente e de forma diferenciada — pais, professores, amigos, namorados, etc. Para a autora, a idéia de unidade identitária “é ponto de ancoragem de preconceitos e processos de exclusão” e, ao afirmar que a identidade é um movimento na história, que ao significar, o sujeito se significa e que a iden-

tidade não se apreende, mas sim resulta de processos de aprendizagem e de posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia (p.204). Esse tipo de abordagem abre para interpretações que colocam a identidade não apenas na condição da mulher, de negro ou de surdo, mas sobretudo, no modo como estas condições são apreendidas e organizadas política e historicamente (PENNA, op.cit: 89)

ORLANDI (op.cit) esclarece, contudo, que é comum aliar-se língua e identidade para se falar de identidade lingüística, expressando, na maioria das vezes, uma relação com a nacionalidade, com a cultura ou pertencimento a um estado ou lugar geográfico. Estender a compreensão de identidade lingüística para algo menos marcado, do ponto de vista histórico-social e, por isso mesmo, menos visível, é tarefa urgente. (p.216)

RAJAGOPALAN (1998), trabalhando com o conceito de identidade em lingüística, aponta que fenômenos como o multilingüismo, *pidgins*, crioulos e linguagem de sinais precisam tornar-se objeto de investigação mais criteriosa por parte dos estudiosos no assunto, pois visões estáticas tendem a deformar os fenômenos em questão. Para o autor, os lingüistas de-

moraram a perceber que o conceito tradicional de identidade, como algo “total e estável”, já não tem nenhuma utilidade prática num mundo marcado pela crescente migração de massas e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica, numa escala sem precedentes. (p.40) O autor ressalta, ainda, que

a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua, em si, ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso significa dizer que as identidades estão sempre num estado de fluxo. (p.42)

Com isso, estamos considerando que os processos sócio-históricos relatados aqui como constituintes da vida e da escolaridade dos surdos esteve e estará sempre marcado por relações assimétricas de poder. Vivemos, atualmente, um momento ambíguo, pois temos recebido uma carga volumosa de discursos e de ações procedentes das políticas públicas, que visam implementar o respeito à diversidade, tendo a escola como um

dos pontos de partida. No entanto, não raro são contraditórios os discursos e a implementação das ações voltadas para esse fim. Argumentamos que a “escola inclusiva” opera entre a contradição do discurso favorável ao respeito e direitos iguais das minorias e as políticas que implementam ações concretas nesta diretriz.

Concordamos com Mc LAREN

“Com isso, estamos considerando que os processos sócio-históricos relatados aqui como constituintes da vida e da escolaridade dos surdos esteve e estará sempre marcado por relações assimétricas de poder.”

(2000) quando ele diz que a diversidade não é algo pelo qual se luta “por si só”, se os alinhamentos das relações de poder e trajetória das forças políticas forçarem uns indivíduos sobre os outros. A produção da diferença não é tão importante quanto as finalidades para as quais as diferenças são colocadas, organizadas e reorganizadas. (p.294)

A inclusão em ação

Surdos, quem são? A questão

da aprendizagem de alunas e alunos surdos tem ganhado destaque a partir da diretriz inclusiva da nova LDB, que subordina todos aqueles *com necessidades educativas especiais* ao ensino regular, à sala de aula regular.

Mas como isso vêm ocorrendo? O que faz os pais optarem por uma escola “inclusiva”? Quem são esses pais e quais as suas representações acerca da condição que a surdez imprime em seus filhos? Como reagem os professores ao lidar com aprendizes surdos? Como as escolas os estão recebendo? Sobre tudo: que tipo de multiculturalismo expressa o conjunto dessas ações?

A partir de nossas considerações teóricas, apresentamos aqui depoimentos coletados nos estudos de caso sobre a inclusão na sua relação com o currículo, em duas escolas no Rio de Janeiro⁷ de forma a refletir,

⁷ Das entrevistas conduzidas em nov/99



embrionariamente, as questões listadas acima.

O professor que, pela primeira vez, entra em contato com um aprendiz surdo carrega, consigo, na maioria das vezes, desconhecimento. Desconhecimento do processo cognitivo desse aprendiz, de sua língua e mesmo, da

eles. Uso a língua de sinais porque aprendi com um namorado surdo. Depois disso, me apaixonei pelo mundo deles e, sempre que posso, vou aos Seminários e encontros de surdos. Não recebemos nenhuma formação específica para lidar com os surdos "incluídos" aqui.

"Eu vim transferida para essa escola no início do ano. Não sabia que teria de lidar com essa situação. Não falo a linguagem deles. Fico tentando falar bem devagar para eles acompanharem. Não sei como é feito nas outras escolas. Aqui, não tivemos nenhuma orientação, a não ser a recomendação de falar devagar e olhando para eles."

história e das representações que criaram o que chamamos de "deficiência", e o que se considera "normalidade".

Marta, professora da classe especial multiseriada da Escola Municipal investigada, que vem recebendo alunos com "especiais" incluídos, nos fala da sua formação:

"Eu adoro trabalhar com

Nem eu, nem nenhum outro professor. Às vezes, (...) ⁸ nos chama para reuniões, mas elas não são produtivas, não dão conta da realidade que vivemos aqui, no dia-a-dia. Toda vez que alguém está desesperado para se comunicar com algum surdo aqui da escola, me chamam correndo, pois sou a úni-

ca aqui que fala um pouco a língua deles. Como podemos incluir assim? A propaganda da TV só fala dos lados positivos da "inclusão", porque não vê a realidade que estamos enfrentando. A TV esteve aqui há pouco tempo gravando uma entrevista, mas fomos orientadas sobre as nossas respostas.

Paula é um outro exemplo. Professora de matemática da mesma escola, tem, em uma de suas turmas de sétima série, dois alunos surdos incluídos e um deficiente mental. Ela se declara sem formação para recebê-los:

"Eu vim transferida para essa escola no início do ano. Não sabia que teria de lidar com essa situação. Não falo a linguagem deles. Fico tentando falar bem devagar para eles acompanharem. Não sei como é feito nas outras escolas. Aqui, não tivemos nenhuma orientação, a não ser a recomendação de falar devagar e olhando para eles. Eles lêem os lábios, não é? Mas, muitas vezes, me esqueço e vou falando, falando."

A rede particular, a despeito de ser considerada, por muitos, melhor, não escapa da falta de preparação e conseqüente angústia de quem enfrenta, na sala de aula, a realidade inclusiva.

A professora de português, Cinira, relata suas dificuldades. Conta que, no primeiro dia de aula, havia programado uma atividade com música com as cri-

⁸ Instituto responsável pela capacitação dos professores para a inclusão.

anças, quando soube que havia um aluno surdo na sala.

“Fiquei constrangida. Deveria ter sido avisada antes! A solução que encontrei foi a de passar a letra da música para ele.” Ela prossegue: “São muitas as dificuldades! Como posso me utilizar do recurso de ditar alguma coisa, ou mesmo de avaliá-los através de ditados, se sei que existe um surdo em sala?” — pergunta. “Como substituir essa atividade, sem prejudicar os outros?”

A professora argumenta, porém, sobre o lado “positivo” da inclusão de seu aluno surdo na sala. *“Todos o ajudam e são muito solidários com ele! Isso é importante para a convivência deles.”*

O lado “positivo” da inclusão, apontado por muitos educadores, jornalistas e mesmo, a própria família, tem uma articulação direta com o que indentificamos com o discurso do “multiculturalismo conservador”, na medida em que carrega o discurso inclusivo com uma carga de humanismo igualitário, difícil de ser rompida o que causa constrangimento, por parte daqueles que questionam essa política. Como ser contra a inclusão? É tão “politicamente correto”!

O imaginário social inclusivista, de convivência com os

“Que não se trata de colocar juntos, ‘os diferentes’. Que esse é um discurso simplista e reducionista. O argumento da ‘convivência’ harmoniosa, a aceitação, entre os ‘diferentes’ tem algum sentido quando falamos da formação do cidadão, da convivência democrática, ainda que essa convivência seja percebida em constante diálogo e articulação.”

“diferentes”, tem sido reforçado tanto pela concretização das ações legais, ou seja, quando a escola recebe de fato os alunos “especiais”, como quando ligamos a TV ou abrimos os jornais⁹ e nos deparamos com discursos como o transcrito abaixo:

“Escola para ser escola, deve ser local de encontro universal de gerações”, assim atestam a maioria dos documentos nacionais e internacionais de educação. (...) Universal significa que todos os alunos, dos mais aos menos dotados psíquica, intelectual, sensória, física ou organicamente estão contemplados no conceito.(...) E como o conceito de escola inclusiva se relaciona com a busca da felicidade? Nesse modelo organizacional de ensino, a criança vai sendo estimula-

da a se desenvolver naturalmente cúmplice pela qualidade de vida do amigo da carteira ao lado, por mais diferente que ele seja ou que apenas lhe pareça ser. Ponto para o exercício-cidadão da felicidade.”

Utilizamos, aqui, o caso dos aprendizes surdos para argumentar que o processo cognitivo desses aprendizes não pode ser encarado de forma “natural”. Que não se trata de colocar juntos, “os diferentes”. Que esse é um discurso simplista e reducionista. O argumento da “convivência” harmoniosa, a aceitação, entre os “diferentes” tem algum sentido quando falamos da formação do cidadão, da convivência democrática, ainda que essa convivência seja percebida em constante diálogo e articulação. Contudo, se

⁹ WERNECK, Cláudia— Por que nossos filhos vão à escola?— Jornal do Brasil— 15/02/2000

estamos falando de escola, se estamos falando de cognição, de acesso aos bens culturais comuns, ainda que nós questionemos a universalidade dessa cultura, os nossos alunos “diferentes” se transformam em aprendizes que demandam específicas intervenções didáticas.

Concluindo

Não poderíamos pensar na questão da inclusão de aprendizes com necessidades educacionais especiais no Brasil, sem tecer paralelos entre os processos vividos por outros países. De forma muito sucinta, utilizamos aqui o exemplo da Espanha e dos Estados Unidos.

Temos na Espanha uma sociedade que, a partir do término da ditadura de Franco, abre-se para a diversidade cultural, lingüística e identitária que compõe suas 19 Comunidades Autônomas. Para se ter uma idéia, se o catalão e outras línguas minoritárias, foram perseguidas durante a ditadura, agora três dessas comunidades possuem línguas co-oficiais (Catalúnia,

Galícia e País Basco). Segundo FERNANDEZ (1998) durante praticamente três décadas, a Espanha viveu um período “integrador”. Data de 1970 a Lei Geral de Educação que aludia, pela primeira vez, a integração

“Ou seja, como no Brasil, essencializam-se as diferenças para se buscar um denominador comum – somos todos diferentes, somos todos iguais.”

de alunos com necessidades educacionais especiais. Em consequência muitos foram os alunos surdos que foram escolarizados em escolas de ouvintes com o professorado preparado de forma precária. No momento, pressionada por organizações de pais, alunos e professores, a Espanha revê sua legislação, face o comprovado fracasso que a política promoveu.

Já os EUA, vivem uma situação peculiar no que diz respeito a inclusão.

GARCIA (1998) ressalta que a educação multicultural vem sendo muito discutida no país,

marcado por sua história discriminadora, mas de uma maneira muito romantizada. Ou seja, como no Brasil, essencializam-se as diferenças para se buscar um denominador comum — somos todos diferentes, somos todos iguais. Segundo a autora, este é um artifício próprio do discurso multicultural liberal que visa criar instâncias reguladoras, entre elas, a escola inclusiva, de modo a promover um consenso social sem, contudo, discutir as origens que levam aos conflitos e desigualdades.

O processo dos dois países,

apenas citados aqui, demonstra, não só, que a questão da inclusão está na ordem do dia como também, que não podemos nos furtar de fazer um acompanhamento crítico da política no Brasil.

Desta forma buscamos aqui, ressaltar, de forma sintética, os aspectos sociais e históricos que construíram políticas isolacionistas em relação aos “deficientes” ao longo da história e, a mudança de perspectiva engendrada pelas recentes ações educacionais neoliberais na sua estratégia discursiva de levá-los à mídia e à institucionalização

como "iguais". Tal estratégia de representação social, a nosso ver, possui forte apelo humanista e democrático, tendo bastante repercussão dentro das instituições educacionais e na própria opinião pública, tornando-se assim, necessário um acompanhamento crítico e cuidadoso das referidas políticas inclusivas nas implicações homogeneizantes que podem advir desta nova proposta. Com isso, estamos considerando que os

processos sócio-históricos relacionados aqui como constituintes da vida, da escolaridade e da identidade dos surdos esteve e estará sempre marcado por relações assimétricas de poder.

Defendemos, portanto, a "inclusão" naquilo em que a mesma possa representar ampliação dos direitos sociais, que possa representar a luta conjunta de diversos segmentos minoritários, visando garantir sua visibilidade. Dessa forma, acreditamos que

inclusão, poderá se traduzir, no caso dos surdos, na legalização da Língua Brasileira de Sinais, que encontra-se tramitando pelo Congresso Federal e que deflagraria a exigência de intérpretes nas principais instituições públicas como hospitais, delegacias, na luta pelas legendas nos filmes nacionais e nos jornais e programas das redes de TV, na elaboração de currículos específicos viabilizadores de um processo de ensino diferenciado.

Referências Bibliográficas

CORDE — *Escola para Todos* — *Como você deve se comportar diante de um educando portador de deficiência* — 3ª edição — Brasília — 1997

FOUCAULT, M. — *As palavras e as Coisas* — Editora Martins Fontes — SP, 1992.

GARCIA, Bárbara Gener — *O multiculturalismo na Educação de Surdos: resistência e relevância da diversidade para educação de surdos* — In: *Atualidade da Educação Bilíngüe para surdos*. SKLIAR, Carlos (ORG) — Editora Mediação — Porto Alegre — 1999

MAZZOTTA, M. J. S. — *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. Editora Cortez — SP, 1996.

Mc LAREN — *Multiculturalismo Crítico* — Editora Cortez — SP — 1997

ORLANDI, Eni Puccinelli — *Identidade lingüística escolar* — In: *Lingua(gem) e Identidade* — Signorini, Ines (ORG) Mercado das Letras — São Paulo — 1998

RAJAGOPALAN, Kanavillil — *O conceito de identidade em lingüística* — In: *Lingua(gem) e Identidade* — Signorini, Ines (ORG) Mercado das Letras — São Paulo — 1998

SANTOS, Boaventura de Souza — *Um discurso sobre as ciências* — 11ª edição. Coimbra — 1999

SKLIAR, Carlos. *A Reestruturação Curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos*. In: *Identidade Social e Construção do Conhecimento* — Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

SOUZA, Regina Maria — *Que palavra que te falta?—Lingüística, Educação e Surdez* — Editora Martins Fontes — São Paulo — 1998

VIADER, Maria Pilar Fernández — *Perspectivas de cambio en las políticas de inclusión de los surdos en España* — In: *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. SKLIAR, Carlos (ORG) — Editora Mediação — Porto Alegre — 1999

WAINER, Iafa — *O Programa do Ratinho: Um freakshow televisivo no final do milênio* — mimeo, 1999.