



intercultural (Candau, 2002; 2003; 2005) como uma possibilidade de superar as dificuldades e contradições do atual modelo.

## 1. SITUANDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS “GLOBALIZAÇÕES”

Historicamente, a emergência dos conceitos de *inclusão social*, *educação inclusiva*, *autonomia*, *cidadania*, *sociedade do conhecimento*, *formação flexível*, *polivalente e continuada*, *trabalho participativo*, *voluntariado e qualidade*, nos discursos das políticas sociais no Brasil, a partir dos anos 90<sup>1</sup>, tem suas origens nas transformações do sistema capitalista, em decorrência do processo de globalização neoliberal nas décadas de 70 e 80, que trouxe mudanças no mundo do trabalho e aumentou sensivelmente o desemprego e a informalidade.

Numa tentativa de racionalizar os efeitos dessa globalização neoliberal excludente, o Banco Mundial e outros organismos internacionais passam, então, a promover programas e políticas sociais. Nesse contexto, as políticas de inclusão social assumem um sentido de disciplinarização ou de controle sobre os(as) excluídos(as).

Estes(as), transformados(as) numa nova categoria classificatória, são alvo de políticas assistencialistas e focalizadas. Embora subcategorizados(as) em população de rua, migrantes, imigrantes, índios, negros, mulheres, homossexuais, deficientes, analfabetos, mantêm sua condição de pobre e sua alteridade excluída, suas potencialidades negadas e seus sofrimentos estigmatizados (Skliar, 2003a).

Sob essa perspectiva, devemos questionar até que ponto os discursos e as políticas em prol da *sociedade inclusiva*, da *cidadania ativa* e da *solidariedade* contra a *exclusão social* contribuem para a naturalização/dissimulação das desigualdades, configurando-se no que alguns autores denominam de *modernização conservadora* (Apple, 2000) ou *inclusão marginal* (Tavares, 2002).

No entanto, a definição de globalização como um fenômeno predominantemente econômico, que levaria a uma homogeneização cultural da humanidade, demonstrou-se incapaz de explicar as contradições e a complexidade desse processo, tendo em vista que ele não afeta ou produz resultados iguais no mundo inteiro e que, hoje, somos cada vez mais confrontados pela proliferação das diferenças.

Convém esclarecer que o conceito de diferença aqui considerado não se confunde com o de diversidade, termo comumente utilizado pelo discurso liberal para se referir à pluralidade de identidades como uma condição da existência humana, que nos remete à idéia de uma suposta igualdade. Ao contrário dessa concepção, as diferenças são produzidas “através de uma política de significação, isto é, de práticas de significação que são reflexivas e constitutivas de relações econômicas e políticas prevalentes” (Ebert, apud McLaren, 1997, p. 78). Assim, ser negro, branco, homo ou heterossexual, surdo ou ouvinte, não são condições naturais ou essencializadas, mas construções históricas e culturais produzidas em meio às relações sociais e de poder<sup>2</sup>.

Retomando a questão anterior, a complexidade do fenômeno da globalização obriga-nos a pensar definições mais abrangentes, sob o ponto de vista sociológico e cultural, para explicar o caráter plural, não linear e dialético desse fenômeno.

Apoiada nessa perspectiva, assumo a posição do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2003), que afirma não existir uma “globalização genuína” e aponta para o uso do termo

<sup>1</sup> O conceito de educação inclusiva invade os cenários nacional e internacional a partir da aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, e da Declaração de Salamanca, durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994.

<sup>2</sup> Segundo Santos (2003: 433-38) existem 4 formas de produção da globalização. As duas primeiras seriam formas hegemônicas e as duas últimas contra-hegemônicas:

- Localismo globalizado – quando um fenômeno local é globalizado com sucesso, por exemplo a atividade das multinacionais, a globalização do fast-food, a hegemonia da língua inglesa, a adoção de leis de propriedade intelectual ou de comunicações dos EUA.

- Globalismo localizado – quando práticas e interesses dos países dominantes são impostas aos países periféricos e subordinados, como as zonas de livre comércio, destruição de recursos naturais para pagamento da dívida externa, compra de lixo tóxico dos países centrais para gerar divisas.

- Cosmopolitismo - organizações transnacionais que defendem os interesses de grupos sociais excluídos e desfavorecidos, como as redes e ONGs transnacionais e o Fórum Social Mundial.

- Patrimônio comum da humanidade - defesa de temas ligados à sobrevivência de todo o planeta.

“globalizações”, em decorrência da relação entre o local e o global e das assimetrias de poder .

Hall (2003) e Canclini (2004) também colaboram com a tese de que a globalização tem uma dialética complexa, em que a tendência e a resistência à homogeneização coexistem com processos de hibridização cultural<sup>3</sup> e de circulação de diferenças.

Em decorrência dessa dinâmica e das exigências das sociedades contemporâneas, os indivíduos passam a assumir diferentes identidades<sup>4</sup> nos diversos contextos sociais em que atuam, criando novas formas de identificação e de padrões sociais.

Nesse cenário, observamos, nas últimas décadas, a emergência de novas formas de vida e de sujeitos e, conseqüentemente, de novos movimentos sociais, que, com foco em questões de etnia, raça, idade, sexualidade, incapacidade física, injustiça social, ecologia, introduziram as políticas de identidade, desafiando os movimentos sociais tradicionais restritos às reivindicações com base nos antagonismos entre as classes sociais.

Inscritas, portanto, nos contextos da globalização neoliberal e da emergência dos movimentos identitários e multiculturais, as políticas de inclusão incorporam um duplo caráter: como um processo que, em função dos objetivos políticos e ideológicos em questão, atuam como um dispositivo de regulação e normalização social ou como formas de luta por redistribuição

econômica e reconhecimento social e cultural.

Ao conceber a inclusão como um campo de luta por direitos de igualdade e de diferença, defendo a idéia de que tal política teria muito a contribuir para a redução da desigualdade e da discriminação social se, numa visão crítica à lógica hegemônica, centrasse suas análises na desnaturalização das injustiças humanas e no questionamento das formas dominantes em que são representadas as identidades que deseja incluir.

## 2. A EDUCAÇÃO BILÍNGÜE-BICULTURAL EM SINTONIA COM OS MOVIMENTOS SOCIAIS E OS ESTUDOS SURDOS E NA CONTRAMÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Aproximando o olhar sobre a relação entre a política de inclusão e a educação de surdos(as), é possível observar que, apesar do avanço e de conquistas recentes dos movimentos sociais de surdos(as), a implementação da educação inclusiva tem se desenvolvido na contramão das reivindicações desse grupo, expressas no documento *A Educação que nós surdos queremos*<sup>5</sup>, elaborado pela comunidade surda presente no pré-congresso do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre, em 1999,

que sintetiza as discussões realizadas desde a realização do I Congresso, em 1993, no Rio de Janeiro. Embora, encaminhadas ao Ministério da Educação na época, as recomendações contidas nesse documento, reunindo diversos aspectos, tais como: políticas e práticas educacionais, comunidade, cultura, identidade e formação profissional, foram pouco consideradas na elaboração da política e dos projetos educativos para os(as) surdos(as).

Com base na concepção de surdez como diferença cultural e no direito de todo e qualquer indivíduo de adquirir o mais cedo possível uma língua que lhe possibilite constituir sua identidade, interagir, compreender e significar o mundo social, que, no caso dos surdos(as), é a Língua de Sinais, a comunidade surda reivindica a criação de escolas de surdos(as) como um espaço privilegiado para o encontro com outros(as) surdos(as) e para a aquisição de Língua de Sinais.

Ao romper com a concepção de surdez como deficiência, definindo-a como diferença cultural, os movimentos sociais de surdos(as) estão em sintonia com os Estudos Surdos e com a abordagem educacional bilíngüe-bicultural.

Embora existam vários centros de pesquisas no Brasil e no mundo, que, sob diferentes perspectivas, dedicam-se a estudar temas relativos à surdez e aos(as) surdos(as), os Estudos Surdos em educação, aqui considerados, referem-se ao campo teórico inscrito

<sup>3</sup> O termo hibridização cultural utilizado por Hall (2003) e Canclini (2004) referem-se aos processos de articulação de componentes de diferentes culturas produzidos nas sociedades contemporâneas.

<sup>4</sup> Com base em Hall (2000) as identidades são aqui definidas como construções históricas, múltiplas, mutáveis e contraditórias, ao contrário da concepção iluminista de sujeito como um ser único, universal e essencializado.

<sup>5</sup> Disponível em [www.diariodossurdo.com.br/noticiantiga/noticia103htm](http://www.diariodossurdo.com.br/noticiantiga/noticia103htm), acessado em maio de 2007.

nos Estudos Culturais<sup>6</sup>, que se preocupam, fundamentalmente, em questionar as representações dominantes e hegemônicas sobre as identidades surdas, as línguas de sinais, a surdez e os(as) surdos(as), numa tentativa de “inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de ‘normal ou cotidiano’” (Skliar, 1998, p. 30).

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

Ainda com base nesse autor, a surdez também é caracterizada como uma experiência visual<sup>7</sup>, que não se restringe às questões lingüísticas e comunicativas, mas é central nos processos didáticos, curriculares e intelectuais mais amplos. No entanto, apesar de sua importância, tal característica é pouco considerada nos projetos educacionais voltados para esse grupo, arraigados à idéia de surdez como deficiência auditiva (Skliar, 2003b).

Numa perspectiva de educação multi/intercultural, atenta às formas como as identidades e as diferenças são

**A surdez é então definida como um espaço de produção de diferenças construído histórica e socialmente por meio de práticas de significação e de representação compartilhadas e vivenciadas nos conflitos sociais entre surdos(as) e ouvintes.**

concebidas e produzidas na escola e na sociedade, a representação das alteridades é central na elaboração de propostas e projetos educacionais. Portanto, a não-priorização da experiência visual, base do pensamento e da linguagem dos(as) surdos(as), contribui para o fracasso escolar e a subordinação/exclusão cultural, política e social desse grupo.

O predomínio de práticas educativas com base na impossibilidade, no déficit, além de ocultar as potencialidades dos(as) alunos(as), contraria os fundamentos da educação inclusiva: a universalização do acesso à educação de qualidade e o reconhecimento positivo das diferenças.

Assim sendo, o discurso da inclusão escolar deve enfrentar o paradoxo de

afirmar que todos(as) podem aprender juntos(as) e considerar os(as) alunos(as) incluídos(as) como pessoas que precisam de um atendimento específico para alcançar o suposto padrão de normalidade, reforçando práticas de exclusão.

Para ajudar a pensar essas questões, recorro uma vez mais a Skliar (2003b), autor do campo dos Estudos Surdos em educação, que, sob influência das reflexões dos Estudos Culturais sobre as relações entre cultura e poder, introduz a proposta de inversão epistemológica do problema da surdez.

Tal proposta, além de advertir sobre a impossibilidade de coexistência das duas concepções antagônicas de surdez – como deficiência e como experiência visual – num mesmo projeto

<sup>6</sup> Inserido no tema mais amplo das relações entre cultura e sociedade, os Estudos Culturais surgem a partir da criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, em 1964, constituindo-se como um campo interdisciplinar com contribuições da Antropologia, da crítica literária, da Lingüística, da Semiótica, do marxismo não reducionista de Gramsci e Althusser, sendo influenciado, posteriormente, pelas teorias pós-estruturalistas Foucault, Derrida, Deleuze. Os representantes dos Estudos Culturais, entre eles Hall, Canclini, Bhabha, Woodward, ampliam e aprofundam o conceito de cultura. Nessa concepção a cultura é vista como um campo de luta em torno dos significados e a teoria como um campo de intervenção política, que reúne uma variedade de posições políticas, teóricas e metodológicas sobre o processo de produção dos significados culturais, das diferentes formas de manifestações culturais e de resistências à cultura dominante desenvolvidas por pessoas comuns ou grupos sociais excluídos. (Nelson, Treichler & Grossberg. Estudos Culturais uma introdução In: Silva, Tomás Tadeu (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Vozes, 1995 (p.7-38).

<sup>7</sup> Segundo Skliar (2003b, p.102-3) as experiências visuais dos surdos(as) envolvem todo o tipo de significações comunitárias e culturais, que se refletem na Língua de Sinais, como por exemplo: “os nomes e os apelidos visuais dados aos outros, surdos ou ouvintes, que geralmente representam traços visuais e pessoais característicos, as metáforas visuais com informações estéticas e éticas, os atos de comunicação como dialogar, conversar, discutir, narrar, protestar ou solicitar a entrada em conversações de forma visual, definição de marcas de tempo na língua de sinais a partir de figuras visuais, sugestão de didáticas e formas de ensino visuais, produção de uma literatura visual: formas narrativas, poesias, lendas, histórias, etc”. Como esse mesmo autor nos alerta, a ênfase na experiência visual não significa a criação de um mecanismo de compensação biológica ou cognitiva que essencializa os sujeitos surdos e a surdez, mas a compreensão do papel das experiências visuais nas formas como significam e agem no mundo social, tendo em vista o reconhecimento de suas diferenças como culturais e políticas.



pedagógico, permite a reflexão, em profundidade, sobre os projetos de educação inclusiva.

Operando essa inversão, os planejamentos e as propostas pedagógicas, ao invés de partirem dos problemas dos(as) surdos(as), problematizariam as dificuldades dos ouvintes com a educação bilíngüe e com as experiências visuais dos(as) surdos(as), as relações de poder na escola, os mecanismos inventados pelos ouvintes para entender o bilingüismo e as representações de surdez (Ibid. p. 105), o que possibilitaria um maior diálogo entre os dois grupos e, conseqüentemente, as bases para uma educação inclusiva numa perspectiva intercultural.

Quanto à abordagem bilíngüe-bicultural, a presença de duas línguas na educação implica o desenvolvimento de uma identidade bicultural, uma vez que os(as) surdos(as) estão imersos(as) nas questões culturais que envolvem comunidades surdas e ouvintes.

Nessa concepção, a Língua de Sinais, considerada a primeira língua da pessoa surda, além da função comunicativa, serve de base para o aprendizado de outra língua e a estruturação do pensamento, como ocorre com as pessoas ouvintes. A língua majoritária da comunidade em que a pessoa surda está inserida é considerada a segunda língua e deve ser ensinada secundariamente, após o indivíduo ter adquirido competência lingüística na língua que lhe permite interagir mais livremente. Convém lembrar, no

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

Embora o bilingüismo seja a abordagem educacional que mais se aproxime da tentativa de articular o direito à diferença ao direito de todo indivíduo de adquirir uma língua que lhe permita constituir-se como sujeito e participar do mundo social, em face dos diferentes significados e sentidos desse conceito, convém ressaltar que a compreensão do alcance e da natureza dos modelos educação bilíngüe<sup>8</sup> deve levar em conta as condições educativas e os fatores políticos e ideológicos presentes em cada um deles.

Assim definida, a concepção de educação bilíngüe-bicultural, aqui assumida, além dos aspectos lingüísticos, psicológicos e pedagógicos, implica questões sociais, políticas culturais, considerando que:

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

Nesse sentido, a abordagem educacional bilíngüe-bicultural leva à problematização do atual modelo de inclusão como a forma mais democrática e favorável para a educação de surdos(as), pois, apesar de os discursos e políticas defenderem textualmente a Língua de Sinais e a educação bilíngüe, na teoria e na prática a educação inclusiva ainda não respondeu às seguintes questões/contradições, apontadas por diversas vozes:

- Como os alunos(as) surdos(as) dispersos em escolas de ouvintes poderão adquirir e utilizar a Língua de Sinais como língua de instrução e de interação sem o convívio com a comunidade surda, considerando que a maioria dos(as) surdos(as) são filhos(as) de famílias de ouvintes?
- Sem garantir a aquisição da Língua de Sinais, como a escola inclusiva vai ensinar, simultaneamente, a Língua Portuguesa como segunda língua aos surdos(as) e como primeira língua aos(às) ouvintes?
- E, ainda: como a escola possibilitaria a afirmação da igualdade e da diferença se, nesse espaço, predominam as manifestações culturais dos(as) ouvintes?

<sup>8</sup> Loureiro (2004:45-46), com base em Wolfson, 1989, Hornberger, 1991 e Cavalcanti, 1999, aponta três modelos de educação bilíngüe:

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

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

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

A essas contradições acrescento ainda que, mesmo nas escolas que utilizam intérpretes de Libras, a atuação desse profissional não é suficiente para garantir a aquisição da Língua de Sinais, o acesso ao conhecimento e muito menos o ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua, como evidenciam Lacerda, 2000; 2003; Felipe, 2003; Fernandes, 2003; Teske, 2003; Quadros, 2004; Leite, 2004 e Pedreira, 2006.

Para finalizar, com base no mapeamento das implicações lingüísticas, identitárias, sociais, políticas e culturais da inclusão escolar de surdos(as), realizado por Perlin & Quadros (1997), destaco os efeitos educacionais do atual modelo dessa política, assim evidenciados por elas:

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

b) o fracasso escolar – na medida em que as escolas inclusivas direcionam todo o processo educacional no desenvolvimento do Português oral e escrito, disciplina em que os(as) surdos(as) têm mais dificuldade, esta passa a ser o fator que justifica todo o fracasso escolar, sem que se pense em outros fatores e em novas propostas de trabalho;

c) a desigualdade no acesso aos conhecimentos – sem resolver a questão da transmissão dos conhecimentos em Língua de Sinais e

**Ciente da complexidade das questões relativas ao multi e interculturalismo e sem a intenção de discutir os diferentes modelos e concepções de educação multi/intercultural, nesse espaço, limito-me a contextualizar e a conceituar a perspectiva de educação intercultural aqui assumida.**

sem abordar no currículo aspectos diretamente relacionados aos interesses dos(as) surdos(as), a escola inclusiva, de modo geral, oferece aos(as) alunos(as) surdos(as) conhecimentos, em termos qualitativos e quantitativos, de forma restrita e fragmentada.

No entanto, acreditando no valor das interrogações e na pedagogia da indignação, quando Paulo Freire (2000, p. 79) afirma que “no mundo da História, da cultura e da política ‘constato’ não para me ‘adaptar’ mas para ‘mudar’”, devem-se buscar alternativas que possibilitem redução/superação desses limites e contradições.

### **3. EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS) BILÍNGÜE E INTERCULTURAL NA ESCOLA INCLUSIVA: UMA PROPOSTA DE MUDANÇA**

Ao propor uma nova maneira de pensar e dialogar com as relações de aprendizagem, em oposição às tradicionais formas homogeneizantes e ao defender o respeito entre os diferentes grupos identitários, por meio da construção de relações recíprocas entre eles (Sousa; Fleuri, apud Fleuri, 2003), a perspectiva intercultural apresenta-se

como possibilidade de questionar o conceito abstrato e descontextualizado de sociedade inclusiva, que, na maioria das vezes, sob um discurso democrático, mascara as práticas excludentes presentes na sociedade e na escola.

### **3.1 – EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Ciente da complexidade das questões relativas ao multi e interculturalismo e sem a intenção de discutir os diferentes modelos e concepções de educação multi/intercultural, neste espaço, limito-me a contextualizar e a conceituar a perspectiva de educação intercultural aqui assumida.

No debate acadêmico entre educação multicultural e intercultural, de modo geral, é possível verificar o uso do primeiro termo pela cultura anglo-saxã, e o segundo, pela tradição européia. No entanto, convém assinalar que alguns autores também tratam os dois termos como sinônimos, justificando seu uso distinto por razões lingüísticas e por tradição cultural. Em relação aos meios acadêmicos europeus e latino-americanos, o uso do termo educação intercultural apóia-se no pressuposto de uma intervenção

crítica e transformadora da realidade multicultural, por meio de relações ativas entre grupos diferentes. (Silva, apud Fleuri, 2003)

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

Diante desse quadro, adoto a posição de Candau (2003, p. 148), que define o interculturalismo como “um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais”.

Ultrapassando, portanto, a perspec-

tiva multicultural, a força do prefixo *inter* reside no fato de esse tipo de proposta envolver todas as dimensões do processo educativo e comprometer todos, e não apenas um grupo específico. Ao questionar os estereótipos e as relações de sujeição, tal perspectiva, além de afetar cada indivíduo, provoca mudanças nas relações entre eles e nas práticas educativas,

pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade dos sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E, pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores/as (SOUZA; FLEURI, apud FLEURI, 2003, p. 73).

No entanto, é importante assinalar que, assim como a educação multicultural, a educação intercultural deve estar atenta às armadilhas no tratamento dado às diferenças, ora consideradas como “patologia”, ora como “celebração” (Hall, 2000) ou diluídas num pseudo-ambiente plural e solidário, sustentado na ilusão de que a escola trata igualmente a todos.

Evitando-se o relativismo cultural radical e a ênfase exagerada no processo

de hibridização cultural, uma educação intercultural crítica, contextualizada histórica e socialmente deve enfatizar o diálogo, valorizar as diferenças e promover o direito à igualdade, sem ignorar as assimetrias sociais existentes:

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diversidade e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social e tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Neste sentido, trata-se de um processo permanente e sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente uma coexistência pacífica num mesmo território. Essa seria a condição fundamental para qualquer processo ser qualificado de intercultural (CANDAU, 2002, p. 40).

Nesse sentido, Candau (2005:33-35) apresenta os seguintes desafios da educação intercultural:

1. desenvolver estratégias para reconhecer o caráter discriminador e desigual da sociedade brasileira;
2. questionar o caráter monocultural e etnocêntrico das políticas educativas;
3. articular igualdade e diferença, por meio do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural e do direito de acesso à educação para todos(as);
4. resgatar processos de construção das identidades culturais, entendendo cultura e identidade nos seus aspectos dinâmicos, plurais e históricos;
5. promover processos de em-

**Ao questionar os estereótipos e as relações de sujeição, tal perspectiva, além de afetar cada indivíduo, provoca mudanças nas relações entre eles e nas práticas educativas ...**

poderamento de grupos sociais minoritários, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil.

Em síntese, com base em Boaventura de Sousa Santos, essa mesma autora afirma:

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

### 3.2 – PENSANDO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS(AS) COMO NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL NA ESCOLA INCLUSIVA

A educação inclusiva, numa perspectiva intercultural, deve, portanto, promover um diálogo que responda aos anseios dos movimentos sociais por reconhecimento dos direitos de igualdade e de diferença, em que o *outro* seja visto como um sujeito ativo nesse processo.

Segundo essa perspectiva e com base no conceito de identidade de fronteira, definido por McLaren (1997) como uma forma de *autopraxis*, uma subjetividade de resistência que permite “nomear a opressão e forjar a identidade através de formas positivas de subjetividade,

significadas pela participação ativa de uma pessoa em fazer sua própria história” (Ibid:194), as escolas inclusivas poderiam constituir-se em “espaços de fronteira”, ou seja:

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

No entanto, em virtude da capacidade do capitalismo de assimilar a diferença e submeter as subjetividades aos interesses do mercado, esse mesmo autor adverte sobre os sentidos atribuídos, hoje, aos cruzamentos de fronteiras culturais:

“Algumas pessoas cruzam as fronteiras por vontade própria, outras são forçadas a atravessá-las, e outras ainda são literalmente baleadas ao tentarem cruzá-las”. Afirma, então, ser necessário ‘mapear identificações diferentes, constituídas por identidades de fronteira e nos apropriarmos dos seus elementos mais críticos, de suas potencialidades, tanto para os conflitos e lutas por li-

bertação locais como para as globais” (Ibid, p. 207).

Por isso, ao pensar a inclusão como uma oportunidade de cruzar fronteiras, é preciso refletir-se sobre como as escolas inclusivas atuam no desenvolvimento das potencialidades dos(as) alunos(as) surdos(as), aqui entendidas como direitos educacionais, tais como:

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

Nesse ponto, retomo a aproximação feita inicialmente e defendo a idéia de que as políticas de inclusão no contexto das *globalizações* contribuiriam para a promoção desses direitos se, numa dimensão plural e democrática, inaugurassem espaços e práticas de *inclusões*, em oposição à lógica normalizadora do atual modelo. Com base

**No entanto, em virtude da capacidade do capitalismo de assimilar a diferença e submeter as subjetividades aos interesses do mercado, esse mesmo autor adverte sobre os sentidos atribuídos, hoje, aos cruzamentos de fronteiras culturais**



na linha de ação 21 da Declaração de Salamanca, que afirma ser mais conveniente a educação de surdos(as) em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns, dada a especificidade lingüística desse grupo, penso que a criação de classes de surdos(as) em escolas regulares que concentrem um número expressivo de alunos(s) surdos(as) numa perspectiva educacional bilíngüe e intercultural, que busca articular políticas de igualdade e de identidade, seria uma alternativa para se enfrentarem os limites e contradições do atual modelo de inclusão escolar de surdos(as).

Nessa perspectiva, a educação de surdos(as) em escolas inclusivas deve incorporar as seguintes características:

- participação de pessoas surdas nas tomadas de decisões e na implementação do processo educacional, atuando elas mesmas como educadores(as) e agentes sociais e culturais;
- interação constante com outros(as) surdos(as) para a aquisição de uma língua que seja meio e fim de interação social, cultural e política, por sua importância na constituição dos sujeitos;
- aprendizagem da Língua Portuguesa como uma segunda língua;
- produção de diferentes atividades culturais, tais como poesia, teatro, artes plásticas, ciências, jogos, didáticas, com base nas experiências visuais dos(as) surdos(as);
- organização do currículo segundo uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os

conteúdos escolares em LIBRAS. O reconhecimento da diferença exige a inversão dos papéis das línguas na escola inclusiva. A opção em se manter a Língua Portuguesa como a língua referencial na educação de surdos(as), sendo a Língua de Sinais vista apenas como um recurso para se chegar ao padrão ouvinte ideal, mantém as relações de poder presentes nos discursos e na dicotomia entre minoria surda/maioria ouvinte;

- uma pedagogia da diferença, que reconheça a surdez como diferença política e experiência visual, e não como deficiência ou marca de exclusão e marginalização do indivíduo;
- reflexões sobre a inversão epistemológica do problema da inclusão para problematizar os(as) ouvintes no mundo dos(as) surdos(as), por meio da realização de atividades que valorizem as experiências visuais dos(as) surdos(as) e a aprendizagem da Língua de Sinais;
- presença e participação da comunidade surda em atividades promovidas pela escola, assim como a contratação de instrutores(as) para o ensino da Língua de Sinais e outros(as) profissionais surdos(as).

Tais propostas permitem a construção de práticas educativas interculturais, por meio da identificação dos diferentes níveis de percepção e de compreensão dos(as) ouvintes sobre as experiências visuais e, conseqüentemente, a ampliação do diálogo sobre as novas formas de olhar os(as) surdos(as), a surdez e a sua educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que a implementação da educação intercultural no cotidiano escolar é um processo complexo, que demanda mudanças profundas nas práticas educativas e sociais, aponto alguns encaminhamentos necessários ao desenvolvimento da proposta aqui apresentada:

1) necessidade de formação de professores(as) surdos(as), que, assim como os(as) professores(as) índios(as), na educação indígena, apresentam condições mais favoráveis às lógicas e às racionalidades próprias dos(as) alunos(as), em virtude da maior identificação com as diferenças culturais;

2) necessidade de formação de professores(as) bilíngües proficientes em Língua de Sinais e na Língua Portuguesa e de intérpretes de LIBRAS;

3) participação efetiva de pessoas surdas na elaboração de pesquisas sobre a educação de surdos(as) e na elaboração, implementação e avaliação de políticas e projetos educacionais voltados para esse grupo;

4) A realização de pesquisas sobre :

– a gramática, o ensino, a aquisição e a aprendizagem da Língua de Sinais;

- o papel e a formação do(a) intérprete educacional, com vistas à reflexão sobre os limites dessa estratégia na inclusão escolar de surdos(as);

- o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e o papel da Língua de Sinais nesse processo; -as questões didáticas e pedagógicas implicadas no desenvolvimento de projetos de educação bilíngüe para surdos(as), numa perspectiva intercultural.

Espero que os questionamentos e proposições apresentados neste artigo contribuam para o debate e a construção de uma abordagem educacional, que, ao defender eticamente o direito à igualdade e à diferença, libere os(as) alunos(as) surdos(as) de práticas educativas que, assim como

Sísifo, personagem da mitologia grega condenado por Zeus a rolar e a empurrar eternamente uma pedra até o alto de uma montanha, os(as) mantêm, na maioria das vezes, condenados/as a um trabalho repetitivo e infrutífero há mais de cem anos.

## Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2004.
- CANDAU, V.M. *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Didática e interculturalismo: uma aproximação*. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. & SOUSA, Luciana, Freire E.C.P.(Orgs). *Políticas educacionais, práticas e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios*. In: Candau, V.M. (Org.). *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- FELIPE, Tanya Amara. *A função do intérprete na escolarização do surdo*. In: *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: INES, 2003.
- FERNANDES, Eulália. *A função do intérprete na escolarização do surdo*. In: *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: INES, 2003.
- \_\_\_\_\_; FLEURI, R.M. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.
- HALL, S. *Identidade cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília:UNESCO do Brasil, 2003.
- LACERDA, C.B.F.de. *O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão*. In: \_\_\_\_\_.; GOES, M.<sup>a</sup> C. R. de (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Ed. Lovise, 2000.
- \_\_\_\_\_. *O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades*. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P; CAMPOS, S.R.L de, TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.
- LEITE, Emeli Marques Costa Leite. *Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras/UFRJ.
- LOUREIRO, Vera Regina. *Aquisição tardia de língua de sinais por surdos adultos: construindo possibilidades de significação e inserção no mundo social*. 2004. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Letras/UFRJ.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PERLIN, Gládis T.T.; QUADROS, R.M. *Educação de surdos em escola inclusiva?* Revista *Espaço*, INES, n.7, p. 35-40, 1997.
- PEDREIRA, Silvia M.<sup>a</sup> F., *“Porque a palavra não adianta?”: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC-Rio, 2006.

- QUADROS, R. M. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: Santos, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2003.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. .In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2003b.
- SILVA, Gilberto F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R.M.(Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SOUZA, M.<sup>a</sup> Isabel P. de; FLEURI, R. M. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M.(Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TAVARES, Laura Soares. *Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina*. São Paulo, Cortez, 2002.
- TESKE, O. A função do intérprete na escolarização do surdo. In: *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: desafios e reflexões*. Rio de Janeiro: INES, 2003.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.