

Atravessamentos Históricos Culturais na Educação de Surdos: Problematizando a Inclusão

Por *DAIANE PINHEIRO*

Introdução

A educação de surdos vem tomando, hoje, outros formatos representativos, sendo narrada e constituída com base na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida em território nacional desde 24 de abril de 2002. Ainda que a LIBRAS tenha ganhado espaço no cenário educacional nacional, a cultura surda, narrada e representada pela comunidade surda, não tem sido reconhecida no sistema de ensino inclusivo. Neste aspecto, infere-se, pelas políticas públicas inclusivas, a constituição de sujeitos surdos calcados no conceito de deficiência, ou seja, na falta da audição que marca o corpo surdo.

A representação, a qual se alude, constitui-se a partir de discursos históricos sobre a surdez, os quais narram o surdo sob uma perspectiva clínica, com propósito de reabilitá-los. Em consequência disso, muitos movimentos de resistência têm marcado o espaço da comunidade surda e as representações culturais sobre a surdez.

Diante dessas concepções, busca-se tratar, neste estudo, o processo histórico educacional dos surdos, discutindo a constituição desses sujeitos e problematizando os efeitos dessas representações no campo educacional.

Abordar as diferentes representações históricas que constituíram verdades sobre os sujeitos surdos, aproxima-se das concepções de Foucault (1995). Para o autor, o sujeito é uma invenção discursiva, atravessada pelas relações de poder/saber. Neste sentido, as redes discursivas emaranhadas nas relações de poder vão inventando, constituindo o sujeito, ao mesmo tempo em que o sujeito produz verdades e representações, ele é também produzido por essas relações.

A chave para a compreensão da individualidade moderna (dócil e útil) no pensamento de Foucault está em se partir da noção de sujeito enquanto produção das relações de poder e saber e na identificação de tais relações. O sujeito não é dado definitivamente na história, mas constitui-se no interior dela. (FONSECA, 1995, p. 75)

Assim sendo, o foco volta-se à constituição discursiva do sujeito surdo, produzido historicamente como os outros anormais, estranhos à norma ouvinte.

Constituição histórica das representações sobre os surdos e seus efeitos no campo da educação desses sujeitos.

As narrativas sobre a surdez como deficiência estão ancoradas à historicidade segregacionista dos modelos sociais. Cabe, pois, nesse momento traçar discussões que retratem esse cenário o qual constituiu e ainda constitui os sujeitos da falta.

Na Grécia antiga, os deficientes, vistos como seres maléficos, eram abandonados em estradas ou jogados em abismos, como meio de manter uma pureza genética social. Ainda sob uma narrativa segregacionista, na Idade Média, com o advento do cristianismo, essas pessoas eram condenadas ao sacrifício para purgação de pecados (CASARIN, 1997). Mais tarde, outro discurso tomou legitimidade, narrando os deficientes como seres divinos, “[...] como criatura de Deus” (CASARIN, 1997, p. 215). No entanto, a educação para essas pessoas não era objeto de interesse social.

Se algumas culturas simplesmente eliminavam as pessoas deficientes, outras adotaram a prática de interná-las em grandes instituições de caridade, junto com doentes e idosos. Essas instituições eram em geral muito grandes e serviam basicamente para dar abrigo, alimento, medicamento e alguma atividade para ocupar o tempo ocioso (SASSAKI 1997, p. 10).

Diante do problema da alocação das pessoas deficientes na sociedade, o Brasil começou a investir na criação de instituições especializadas. As Santas Casas de Misericórdias, espalhadas por todo o país, no século XVI, tomaram destaque pelo seu atendimento assistencialista, não somente a pessoas deficientes, mas também idosos e enfermos sem recursos financeiros.

As concepções místicas sobre os deficientes ainda permeavam as representações sociais no século VIII, no entanto, a partir do século XVI, os trabalhos realizados com as pessoas deficientes começaram a ser melhor direcionados. Tornava-se importante enquadrar essas deficiências, determinando “(...) um lugar, uma localização precisa no interior de cada conjunto” (VARELA, 2002, p.82). Sendo assim, tem-se, no caso brasileiro, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e, mais tarde, em 1857, por convite do governo imperial, o professor Francês Edward H Ernest Huet veio ao Brasil com o encargo de fundar o Instituto de Surdos Mudos no Rio de Janeiro, atendendo somente meninos.

O enclausuramento exclui de fato e funciona fora das leis, mas tem como justificacão a necessidade de corrigir, melhorar, conduzir a resipiscncia, de fazer retornar a 'bons sentimentos'. A partir dessa forma confusa, mas historicamente decisiva,  preciso estudar o aparecimento, em datas históricas precisas, das diferentes instituies de adestramento e das categorias de indivíduos aos quais ela se dirige. Nascimento técnico-institucional da cegueira, da surdez-mudez, dos imbecis, dos retardados, dos nervosos, dos desequilibrados (FOUCAULT, 1997, p. 63).

No referido instituto, os surdos, narrados deficientes, estavam sujeitos a técnicas e estratégias de governo que os mantinha o mais próximo possível da norma ouvinte. Para Foucault (1997), a normao  entendida como artifícios de assimilao ao que  normal, ou seja, ao padrão social vigente. Essas estratégias estavam pautadas no processo de oralizao, em que os surdos eram obrigados a falar.

Paralelo a essas estratégias disciplinares, surgiu, em nível mundial, outra proposta educativa, chamada gestualismo. Tomava forma, portanto, uma oposio binária entre as práticas de oralismo e gestualismo. No primeiro caso, havia um posicionamento pautado em um discurso clínico da reabilitao e, no segundo caso, mais tolerante, entendia-se que os surdos poderiam compor significados através da constituio lingstica própria. Ainda não se propunha a formulao de uma língua oficial dos surdos, mas se conduzia as discussões para um método de linguagem.

A abordagem gestualista teve como precursor, no final do século XVIII, o abade francês Charles M. De L'Epe. O religioso, recém ordenado, foi o primeiro a estudar as concepes lingsticas do surdo, observando sujeitos que se comunicavam através do canal gestual-visual. A partir disso, L'Epe desenvolveu uma estratégia educacional calcada nesses gestos, adicionando sinais que se aproximavam  estrutura da língua francesa. Tal proposta visava ao aprendizado da língua de sinais pelos docentes, através do convívio com os surdos, para, depois, através desse meio de comunicao, ensiná-los a língua falada e escrita (LACERDA, 1998). Ainda que L'Epe tenha conseguido provar que o seu método surtia significativos resultados na educao de surdos, a abordagem oralista prevalecia fortemente na Europa.

No século XIX, marcos históricos importantes direcionaram as aes educacionais de surdos. Em 1878, aconteceu, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instruo de Surdos que ainda foi pautado em uma discussão binária entre oralismo e gestualismo. O evento contribuiu para a conquista dos surdos com relao ao direito de assinar documentos (LACERDA, 1998). Mais tarde, em 1880, realizou-se, em Milão, o II Congresso Internacional organizado majoritariamente por oralistas, os quais defendiam que o uso dos gestos dissimulava o aprendizado

da língua oral. No congresso de Milão, ficou acordado que os métodos desenvolvidos com surdos, especialmente na Europa e América Latina, fossem exclusivamente oralistas. Com isso, a língua gestual foi praticamente abolida do cenário educacional mundial.

Ao problematizar as estratégias de adestramento e a constituição do sujeito a ser corrigido, Foucault (2001) discute, em *Os anormais*, o sujeito incapaz, produzido pelos discursos como incompleto, imperfeito, a ser normatizado. O filósofo apresenta uma figura que demonstrava a perversidade a qual essas pessoas, os anormais, eram tratados. Na concepção adotada, o surdo, também produzido pelo discurso da falta e, assim, da deficiência, entra na ordem disciplinar do corpo, sendo ajustado aos padrões ouvintes.

As duas palavras para descrever em grego clássico para os surdos e mudos foram *eneós* e *kofós*. *JAN* meio mudos e, neste sentido foi usada por Platão e Aristóteles; *Kofós*, referidas coisas, ele se refere a vácuo, ineficaz, e assim por diante. O interessante é que este termo é utilizado para além do significado de obtuso, estupidez e deficiência mental (SKLIAR, 1997, p. 17).

A tentativa de tornar o surdo normal, mesmo que atuante, hoje, em muitos discursos institucionais, não resultou em significativos avanços educacionais para o sujeito surdo. As dificuldades de aprender associavam-se ainda mais à incapacidade intelectual dos surdos, determinando que o método de oralismo se tornasse uma estratégia perversa de normalizar. Essa concepção de ensino está articulada com a representação clínica da surdez. Skliar (1997, p. 111) salienta que essa representação “significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização (...) da Língua de Sinais”. Nessa lógica, o surdo, sem uma língua estruturada, tornava-se dependente e, por conseguinte, subordinado aos ouvintes.

Quase um século depois do congresso de Milão, as questões linguísticas dos surdos tomaram novos olhares. Em 1957, Willian Stokoe desenvolveu pesquisas sobre as concepções linguísticas dos surdos americanos e observou que aqueles sujeitos poderiam constituir significados e representações do mundo através da língua de sinais. Stokoe (1960, p. 67) concluiu, no primeiro artigo publicado sobre a estrutura da Língua de Sinais Americana (ASL), que “a atividade comunicativa das pessoas que usam essa língua (a ASL) é verdadeiramente lingüística e suscetível a análise micro-lingüística dos tipos mais rigorosos”. Derrubava-se, dessa maneira, a teoria de que a aquisição linguística só poderia ser dada através da fala. Pautadas em uma cientificidade que legitima esse saber e, portanto, essas outras

verdades sobre a língua de sinais, as concepções de Stokoe difundiram-se em outros estudos da área e deram espaço para uma nova concepção sobre os métodos educativos na educação de surdos.

A partir de 1960, começaram a aparecer novos estudos na área da surdez, tensionando e problematizando a abordagem oralista. Esses movimentos caracterizaram-se como uma forma de resistência, não violenta, mas de cunho científico calcado nas relações de poder/saber. Em meio a tais discussões, foi proposta, na década de 1970, a Comunicação Total como estratégia para articular o oralismo e o gestualismo. Tal abordagem, no caso brasileiro, associava técnicas como gestos, leitura labial ou visual, escrita em português sinalizado a Libras e a fala. Mais tarde, já na década de 1980, estudos linguísticos apresentam uma outra abordagem, adotada, atualmente, pelas políticas públicas Inclusivas nacionais: o bilinguismo. A proposta em questão objetiva a acessibilidade linguística de alunos surdos, tanto ao português escrito quanto à Língua Brasileira de Sinais. Neste caso, a língua de sinais é entendida como primeira língua e o português, na modalidade escrita, é a segunda língua dos sujeitos surdos. Como consequência, tal abordagem problematizava as alocações educacionais atuantes na época. E, a partir disso, começou-se a representar a surdez sobre um enfoque cultural, inventando, através das forças discursivas, uma cultura surda. Lopes (2004, p. 50) registra que:

O processo de normalização foi virado do avesso, ou melhor, teve uma virada epistemológica. Fala-se de surdos e se produzem surdos. O referencial de normalidade é dado sob outras orientações modernas que dizem da diferença cultural e do respeito com essa diferença [...] com o fortalecimento do discurso cultural e lingüístico, aqueles discursos foram se reconfigurando e se modernizando para poder ressurgir de outras formas.

Em maio de 1987, foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), sob direção de alguns surdos militantes. Esse marco da cultura surda impulsionou muitos movimentos da comunidade surda para o reconhecimento dos surdos como sujeitos culturais. A resistência política educacional traçada pelos surdos vem ganhando força nos discursos acadêmicos¹ e começa a ser representada pelo lócus sócio-antropológico e não mais clínico, da anormalidade ou deficiência que se marcava no corpo surdo. Nas palavras de Lopes (2007, p. 23), tem-se a proposição de “olhar a surdez e os surdos não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente.”

Em 1999, foi realizado o Pré-congresso ao V congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos em que a comunidade surda elaborou um documento intitulado “a educação que nós surdos queremos”. A referida carta

descrevia alguns aspectos educacionais vinculados à cultura surda e a importância da escola de surdos, posicionando-se contra a inclusão educacional.

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

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

24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado. (A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS, 1999, p. 6).

Tal marco histórico foi um dos propulsores para a oficialização Nacional da Língua Brasileira de Sinais em 24 de abril de 2002. Moreira e Fernandes (2007, p. 1) salientam:

A oficialização da Libras e a garantia de seu uso, como primeira língua, na comunicação, interação e aprendizagem dos surdos, ao mesmo tempo que legitima uma reivindicação antiga, tem como decorrência importantes desdobramentos na situação lingüística nacional.

Mesmo que a militância política educacional dos surdos e intelectuais da área tenha tomado destaque a partir desses movimentos de resistência, a educação nacional ainda narra os surdos sob a perspectiva da deficiência. As políticas educacionais inclusivas vêm produzindo os surdos sob um modelo homogeneizante da deficiência, categorizando-os sujeitos em graus de perda auditiva (MEC/SEESP, 2008).

Tais políticas promovem a inclusão de surdos dentro da lógica da educação especial, sob o discurso do atendimento educacional especializado (AEE). Ao narrar os sujeitos surdos dentro dessa categoria educacional, modelo inclusivo adotado nega a diferença linguística e cultural dos surdos, alocando-os junto ao discurso da diversidade. Neste sentido, diferença² e diversidade tomam, diante dessas políticas, sentidos iguais, como se, no segundo termo, o reconhecimento legal e civil dos surdos estivesse na mesma ordem dos demais alunos classificados nessa categoria educacional.

O que se problematiza, aqui, é a forma como esses discursos vêm constituindo os sujeitos surdos. A diversidade, proposta pelas políticas educacionais, "(...) é 'aceita' e 'promovida', desde que as identidades do 'outro' sejam representadas por padrões estáticos e hegemônicos (...)" (LUNARDI-LAZZARIN, 2008, p. 122), ou seja, são formas de mascarar a condição social e política desses sujeitos, atribuindo-lhes o "direito" de estar entre os outros normais.

A promoção de uma educação bilíngue para surdos, convergente com a noção de respeito à diversidade, propõe-se a contemplar, em algumas descrições diretas, os direitos sociais e educacionais dos surdos.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (MEC/SEESP, 2008, cap. VI).

Tais argumentos políticos generalizam as concepções educacionais dos surdos, contemplando a língua somente como um instrumento metodológico para tentar atingir uma finalidade: a socialização. Skliar (2001, p.17) pondera que essas "(...) políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimilação ou produzem, com um efeito contrário, um maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças".

São discursos atravessados pelas relações de poder/saber que ditam modos de se educar os surdos. Assim sendo, essas representações legais legitimam as suas verdades sobre esses sujeitos, e, portanto, constituem-nos na lógica da deficiência, também produzindo efeitos de significados que permeiam dentro e fora da escola. Desse modo, a inclusão passa a ser "o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, (...) acerca desse outro" (VEIGA NETO, 2001, p. 113).

Pensando a educação de surdos na perspectiva cultural

É fato que a aquisição da língua de sinais pelos surdos é fundamental para o desenvolvimento cognitivo deles (QUADROS, 2008), sendo a forma pela qual a linguagem constitui-se e permite a representação sobre as coisas. A cultura, inventada com base na língua e legitimada também pela criação de artefatos culturais³ dos surdos, toma espaço importante no processo de desenvolvimento deles, possibilitando a constituição de identidades políticas e culturais dentro do contexto comunitário. A surdez, narrada pela perspectiva cultural, desloca o

espectro segregacionista atrelado à educação desses sujeitos e passa a entendê-los na lógica de uma diferença cultural e linguística, acabando “com as práticas de regulação subjetivadas ao modelo ouvinte (...)” (SILVA, 2000, p. 97). Perlin (2006, p. 139), por sua vez, comenta ainda que:

Por diferença entendemos o ser surdo com sua alteridade. Por exemplo, se perguntarmos: Por que os surdos querem escolas de Surdos? A resposta identifica a caminhada para a diferença: ‘para tornarem-se sujeitos de sua história’, saírem da exclusão, construirão sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria.

Pautadas em um saber científico, essas verdades tomam lugar nos discursos acadêmicos e circulam pelas narrativas surdas. Partindo desses argumentos e da experiência de ser surdo, grupos organizados defendem o interesse por uma educação de surdos em escola de surdos, entendendo o uso fluente da língua e as trocas entre seus pares como indispensável para o processo de aprendizagem.

A escola de surdos propõe um currículo surdo, adotando a LIBRAS como primeira língua e criando estratégias de ensino que articulem os artefatos da cultura surda no processo de aprendizagem. Neste sentido, pensar a educação de surdos fora desses formatos culturais implica um atraso no desenvolvimento cognitivo desses alunos, privando a constituição cultural e produzindo identidades sob o lócus da deficiência. Nesse contexto de ensino, não se tenciona uma educação diferenciada em conteúdos formais, mas uma educação para a diferença cultural, política e linguística dos alunos surdos.

O investimento da comunidade surda para uma educação básica em escola de surdos está na intenção de manter a constituição política cultural desses sujeitos. Camatti (2011) alerta que esses artifícios políticos podem desviar as funções pedagógicas de ensino e aprendizagem da escola de surdos, dando prioridade às questões culturais. No entanto, não há uma imposição violenta desses investimentos culturais e políticos que se articulam dentro de tal contexto de ensino, pois, o pertencimento a uma cultura demanda outras vantagens, como a segurança e a proteção, colocando as questões de ensino e aprendizagem em negociação.

Não se trata, aqui, de avaliar os “lugares” de excelência para a educação de surdos. O que se discute são os efeitos da constituição desses sujeitos no espaço inclusivo, trazendo as concepções de uma invenção cultural surda.

Para tratar do olhar que se lança, no presente estudo, sobre a invenção de uma cultura surda, seguem-se os direcionamentos teóricos dos Estudos Culturais, que entende a cultura como uma arena de significados atravessada pelas relações de poder/saber, em que se produzem identidades. A linguagem toma lugar central

nessa discussão, compreendida como o meio de constituição de mundo e de representações sobre as coisas. E nessa direção, a cultura passa a ser concebida sobre outros formatos representativos, não mais como nivelamento social ou sentido estético, mas como uma invenção da linguagem e dos processos discursivos que se constituem pelas relações de poder, ou seja, essa perspectiva redireciona a noção de cultura, não distinguindo uma relação binária entre o que é cultural ou acultural, como baixa ou alta cultura, de forma que a cultura passa a ser um lugar de produção. Esse entendimento corrobora ao que Hall (1997a, p. 29) denominou virada cultural

A Virada Cultural está intimamente ligada a esta nova atitude em relação a linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas.

As diferentes formações discursivas, que o autor refere, estão na ordem das trocas de significados que se estabelecem dentro do contexto cultural. E nessa lógica de disputa de significados a serem legitimados e tomados como verdadeiros, se estabelecem formas distintas de interpretação sobre as coisas. A produção de verdades dentro de uma cultura, atravessada pelos exercícios das relações de poder/saber para, assim, legitimá-las, dita modos de ser, agir e representar esses significados.

Hall (1997b) assinala ainda que essas representações inventadas por uma cultura majoritária, no caso a ouvinte, pode ser desafiada sob efeitos de resistência. Neste sentido, os surdos colocam-se em uma posição de contra-estratégia, resistindo às imposições ouvintes e legitimando, através das relações de poder, o seu lugar cultural e político no âmbito social. Os surdos, ao narrar-se nessa perspectiva, estão produzindo significados sobre a sua cultura e dando força aos movimentos representativos da surdez como diferença linguística, cultural e política. Os efeitos desse processo de resistência estão sendo lançados no cenário educacional nacional, pressionando os formatos legais ao reconhecimento da cultura surda e “tendo como meta confrontar o modelo clínico-patológico dominante na educação de surdos” (KARNOPP, 2010, p. 155).

O surdo narrado sob uma perspectiva cultural da diferença corporifica o que Skliar (1999, p. 24) chamou de desouvitização, ou seja, uma forma de denunciar “práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos”, negando as narrativas ouvintistas⁴ que ainda permeiam o campo educacional desses sujeitos. Esses entendimentos estão ancorados em concepções teóricas desenvolvidas pelos Estudos Surdos em Educação, que se inscreve na perspectiva dos Estudos Culturais

e entende o surdo como sujeito constituído dentro de um contexto comunitário, linguístico e político.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p. 29).

Nessa direção, é preciso problematizar os papéis sobre os quais se constitui a escola inclusiva. Os sujeitos surdos ainda são narrados sob o ideário da normalidade, evidenciando a formação de uma alteridade deficiente, sendo assim, essas representações afastam-se do movimento contemporâneo da educação de surdos, a qual se reafirma em um processo identitário, cultural e político.

A inclusão de alunos surdos demanda aparatos legais estruturados, os quais requerem um processo bem sucedido (MEC/SEESP, 2008). No entanto, as ações curriculares, praticadas dentro do ambiente inclusivo, acabam por dissimular esses alcances legais. Enquanto as políticas públicas inclusivas revelam instrumentos que dão subsídio educacional para alunos surdos, há também questionamentos quanto às produções culturais e sociais desses sujeitos dentro do sistema de ensino. Skliar (2003, p.13) sublinha que “de fato existem pouquíssimos discursos e práticas que *incluem* a questão da deficiência em contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo”. Thoma (2004, p. 46), por sua vez, expõe que

[...] de forma conceitual, a sociedade inclusiva pretende que todos tenham acesso às oportunidades e participação sociais, porém tende-se a reduzir, inúmeras vezes, a inclusão à experiência escolar dos alunos com as chamadas necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Neste sentido, a gestão democrática, ao tentar promover a igualdade, a participação de todos numa mesma escola, acaba mascarando as diferenças e, dessa forma, a gestão democrática dá suporte ao discurso da educação inclusiva, pois quanto mais democrático, parece mais inclusivo e igualitário. Assim sendo, produzem-se verdades sobre a escola inclusiva como um espaço mais justo, em que todos, inclusive os surdos, deveriam inserir-se, sugerindo, pois, que outros espaços, como a escola de surdos, são excludentes, não-democráticos.

A prescrição de um modelo educacional ouvinte, sobre as concepções inclusivas, está favorecendo a constituição de um processo normativo e generalizante, sendo que reflete “argumentos do ‘politicamente correto’, do fazer surdos mais eficazes, mais eficientes” (SKLIAR, 1999, p. 8). Assim, a escola

organizada com base nessa perspectiva passa a operar como um sistema determinista de verdades. Embora essa formatação educacional esteja sendo efetivada sobre o discurso político, problematizar essas evidências dentro das escolas inclusivas torna-se produtivo no contexto de pesquisas educacionais. As discussões teóricas e práticas que surgem no campo da surdez acabam propondo um processo de mudanças, de novas viabilidades, sendo que o normal, neste sentido, pode não ser o diferente. Gallo (2005, p. 223) afirma que "educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo".

Essas concepções vêm ganhando forma e circulando em meio a discursos acadêmicos, repercutindo no poder de ditar essas outras verdades legitimadas sobre esses saberes. Tais produções conjeturam em movimentos de resistência e luta política da comunidade surda, preocupando-se em reafirmar o lugar da sua cultura dentro do campo social/educacional.

Assim sendo, a comunidade toma forma quando os elementos de uma cultura associam-se em interesses comuns, ou seja, pertencer a uma mesma cultura e, nela, produzir e ser produzido, está na ordem das constituições identitárias, aproximando os sujeitos às mesmas representações de significados. Para Bauman (2003, p. 15-16): "o tipo de entendimento em que a comunidade se baseia precede todos os acordos e desacordos. Tal entendimento não é uma linha de chegada, mas o ponto de partida de toda a união". Essa união, no âmbito da cultura surda, é estabelecida pelo uso da mesma língua, pelo compartilhamento de causas políticas educacionais e fundamentalmente pela experiência de ser surdo.

Desse modo, torna-se possível pensar a cultura como lócus temporal, em que as identidades são produzidas em meio aos interesses comuns de uma comunidade. Portanto, as identidades fabricadas em diferentes esferas temporais não são fixas ou permanentes, pois há, nesse meio, um constante deslocamento de verdades, isto é, os discursos sobre determinados significados estão sempre circulando em movimentos efêmeros, possibilitando diferentes representações sobre as coisas. Conforme Bauman (2006, p. 96-97), "somos incessantemente forçados a torcer e moldar as nossas identidades, sem ser permitido que nos fixemos a uma delas, mesmo querendo". Sendo assim, os surdos são produzidos por diferentes representações que vão sendo constituídas dentro de uma mesma cultura, ou seja, pensar o sujeito surdo como cultural ou deficiente auditivo está na ordem dos diferentes contextos em que esses sujeitos vão compondo as suas identidades, conforme esses discursos produzem-nos.

Para continuar pensando

Entende-se que as aproximações ao padrão ouvinte normatizam e regulam os sujeitos surdos. Conforme escreve Foucault (1999, p. 302): "A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar". Sob tal ótica, a inclusão coloca-se em uma perspectiva biopolítica como uma forma de exercícios de governo, de regulação, em que se criam estratégias de manter esses alunos em um determinado território para, assim, exercerem o seu papel funcional na escola. No campo educacional, tais estratégias estão na superfície de políticas públicas inclusivas, que alojam a educação de surdos no discurso da diversidade e narram tais sujeitos como deficientes auditivos. São verdades instituídas por essas políticas que, em meio às relações de poder/saber, ditam modos de agir e de educar os sujeitos surdos, mantendo-os no registro dos anormais.

A aproximação à norma ouvinte promovida pela tolerância do outro, deficiente auditivo, é também uma forma de governo de si, ou seja, o aceitar o outro como diferente, é ético, moral e situa-se na lógica social da tolerância. Camillo (2008, p 76) argumenta que:

Essa sociedade se sujeita, com todo o mal-estar, a conviver com os 'diferentes', desde que possa intervir em suas vidas e mudar seus destinos, corrigindo suas faltas para que possam experimentar os espaços onde vivem os ouvintes, os heterossexuais, os brancos, os 'normais'.

Acrescente-se que não significa que a escola de surdos ou a própria comunidade esteja fora dessa concepção biopolítica, pois nada está fora dessas relações. Essas instituições também criam formas de governar, de manter o surdo cultural e político, estabelecendo normas para que isso seja possível.

Não há nada enigmático, perverso ou oculto sobre essas formações sociais. As estratégias biopolíticas são modos de impor verdades sobre as coisas e de manter legítimas tais concepções. Gadelha (2009, p. 40) expressa que "todos os regimes de verdades em uma sociedade disciplinar e normalizadora, são efeitos de relações saber/poder", o que conduz a problematizar os efeitos produzidos por tais ações em determinados contextos, ou seja, o surdo produzido sob uma formatação inclusiva e o surdo produzido sob o ponto de vista das concepções culturais.

Notas:

1. Um marco importante, para o campo acadêmico, deu-se, em 1996, com a criação do Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPES) da UFRGS,

coordenado pelo professor Carlos Bernardo Skliar. Esse grupo era formado por pesquisadores surdos e ouvintes que militavam as questões da surdez e propunham um olhar cultural sobre esses sujeitos. Balizaram a sua abordagem teórica no campo dos Estudos Surdos, ancorados pelos Estudos Culturais.

2. A diferença, na perspectiva a qual este trabalho se filia, está na ordem cultural e linguística dos surdos, e não na deficiência que marca esses corpos.
3. Na obra *A imagem do outro sobre a cultura surda*, Karin Strobel (2009) entende artefatos culturais com elementos que caracterizam uma cultura, tomando um lugar central na constituição de sujeitos. Reportando-se à cultura surda, a autora aponta que esses artefatos produzem identidades e modos de ser surdo, demarcando e legitimando o lugar dessa cultura. Ainda nessa obra, Strobel cita oito artefatos da cultura surda, são eles: Experiência visual, artefato linguístico, artefato familiar, literatura surda, artes visuais, vida social esportiva, artefato político e tecnologias assistivas.
4. De acordo com Skliar (1998, p. 15) o ouvintismo caracteriza-se como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se, que acontecem as percepções do ser ‘deficiente’, do ‘não ser ouvinte’; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

Referências

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS. **Pré-congresso ao V congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre/RS. Abr. 1999. Disponível em www.feneis.org.br/.../A%20EDUCAÇÃO%20QUE%20NÓS%20SURDOS%20QUEREMOS> Acesso em 23 de Março de 2011.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
Comunidade – a busca por segurança no mundo atual. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed. 2003.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 DE Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 Abr. 2002. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

BRASIL, SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMATTI, L. **A Emergência do sujeito surdo pedagógico no espaço da convergência entre comunidade e escola de surdos**. 2011. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

CAMILLO, C, R. M. **A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos**. 2006. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CASARIN S. Reflexões sobre escola: discussões preliminares sobre um caminho. In. MANTOAN, M. T. E. (org). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC. São Paulo, 1997.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: Ed.Educação, 1995.

FOUCAULT, M. A Arqueologia do Saber. **Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.**

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução. Andréa Daher. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GADELHA, S. **Biopolítica, governmentação e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – Coleção Educação: Experiência e Sentido.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: Em torno de uma educação para a singularidade. In: HESSEL, R. M. S (Org). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre os Estudos Culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p .213-223.

HALL, S. A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul/dez,1997a.

_____. **The spectacle of the 'other'**. In: HALL, Stuart. Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997 b.. p. 223 – 290. (Tradução: p. 1 – 51)

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**. Vol. 19, n. 46, Campinas, set. 1998.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Pedagogia da diversidade e Pedagogia da Diferença? Singularidades e regularidades nos discursos das políticas inclusivas. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008. p. 113-130.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. In: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. **Surdez e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MOREIRA, L. C; FERNANDES, S. F. de. Reflexões sobre o perfil e expectativas dos participantes do Prolibras no Estado do Paraná. **Revista Educação Especial**, nº 30, Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2007/02/a6.htm>> Acesso em: 03 de Maio de 2011.

PERLIN, G. T. T. **A Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais**. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.135-146, jun. 2006.

QUADROS, R. M. (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, p. 17-44, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, T. T da. A produção da identidade e da diferença. In: silva T, T. Da (org.) **identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____ **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2001.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Revista Educação e Realidade**, v. 24, n. 2, jul/dez, p. 15-32, 1999.

_____ Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos. In: **Educação e Exclusão:** abordagens sócioantropológicas em Educação Especial, Cadernos de Autoria, p. 105-153. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____ Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - novas- fronteiras em educação. **Revista Proposições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul-nov. 2001, p. 11- 21.

_____ **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se outro não estivesse aí?. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STOKOE, W. **Sign Language Structure:** An outline of the visual communication systems of the american deaf. *Studies in Linguistics*, nº 8. University of Buffalo. 1960.

THOMA, A. da S. Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A; LOPES, M. C. (orgs.) **A Invenção da Surdez II.** Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

VARELA, J. Categorias espaços-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século:** Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VEIGA NETO, A. Incluir para Excluir. In: **Habitantes de Babel:** Políticas e poéticas da diferença- Jorge Larrosa e Carlos Skliar (org.), Belo Horizonte, Autêntica, p. 105-118, 2001.



DAIANE PINHEIRO

Graduada em Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional, Especialista em Educação Ambiental, Mestre em Educação e Mestre em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria. Desenvolve pesquisas na área de educação de surdos com ênfase nos temas: processos de significação cultural surda e produção de sujeitos surdos no contexto rural. Participa do Grupo Interinstitucional de Pesquisa sobre Educação de Surdos (GIPES) e do Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura (DEC) certificados pelo Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - CNPQ. Atualmente é professora substituta do Departamento de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.
E-mail: daiane Pinh@yahoo.com.br