

ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS CULTURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS

Daiane Pinheiro, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Universidade Federal de Santa Maria, Programa de pós-graduação em
Educação, Rio Grande do Sul
Surdez/ Deficiência Auditiva
Comunicação Oral

Resumo

Essa pesquisa versa sobre direcionamentos que problematizam o lugar educacional do aluno surdo, considerando as questões de identidade e cultura atreladas a seu processo de ensino, bem como as relações de poder que estão engendradas nessas acepções. A Educação de surdos é permeada por diferentes produções discursivas as quais procuram balizar seu lugar dentro do sistema de ensino. Esses atravessamentos, que dão significações ao processo de escolarização do aluno surdos, vêm sendo problematizados, no que se referem os documentos legais direcionados a inclusão educacional desses sujeitos. Buscamos, portanto, referências que solidificam essas constantes discursivas, trazendo um diálogo onde coube uma articulação teórica e prática, caracterizando essa pesquisa com direcionamentos metodológicos bibliográficos de abordagem qualitativa. Partindo de um discurso estruturado na igualdade, mas também, antagonicamente na diferença, as políticas públicas para educação de surdos vêm buscando a inclusão de “todos” deixando claro o respeito à cultura, língua e identidade. No entanto, essas concepções legais vêm sendo narradas sob a idéia da deficiência, da falta da audição, causando um desconecto entre seus discursos oficiais, de modo a desconsiderar um processo construtivo e existente da cultura surda.

Palavras chaves: Surdez, Cultura, Inclusão.

Introdução

Ao fazer um recuo em relação à surdez, é preciso situar a comunidade surda em uma luta política e social para ser compreendida como produtora de culturas e identidades próprias. Nesse sentido, a cultura surda é significada cotidianamente de forma a produzir identidades em sujeitos que experienciam o mundo visualmente por meio da língua de sinais¹.

A identidade surda, assim como qualquer outra, é produzida discursivamente de acordo com um local histórico e institucional em que se encontra.

¹ Oficializada em território nacional pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. Identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis (SILVA, 1999, p. 58).

Hall (1997) comenta que a concepção de uma identidade emerge das produções discursivas entre conceitos e definições. Na perspectiva da educação de surdos e de formação da identidade cultural, é preciso considerar uma conjuntura entre a constituição desse processo e a escolarização dos sujeitos surdos.

Ao nos reportar a gestão educacional sob enfoque da educação de surdos, a escola regular dita inclusiva abarca esses aspectos culturais, na forma de deveres que estão transcritos e referenciados em documentos legais, deixando plausíveis instrumentos que possam efetivar o processo (MEC/SEESP, 2008). Essas concepções discursivas retratam uma significação legível de “verdades” engendradas nas relações de poder.

Nessa perspectiva, a educação de surdos tem estado sobre os “holofotes” das políticas públicas inclusivas, as quais vêm reconfigurando o papel da educação especial. Tais proporções legais tomam como evidência uma educação bilíngue, tentando abarcar nesse termo a garantia do envolvimento cultural, social e político.

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).

Essas concepções inferem a uma generalização das estruturas sociais a qual a comunidade surda vem se constituindo, tomando um sentido que remetem a educação de surdos a uma simplificação desses fatores. Skliar

(2001, p.17) comenta 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”. Ou seja, há também conceitos pré-definidos, os quais vêm sendo constituídos, dentre outras narrativas, através dos discursos oficiais, perpassando a noção da chamada educação inclusiva.

Referencial Teórico

As representações da cultura surda produzem a identidade desses sujeitos. Esse pertencimento social caracteriza-se como o conjunto de grupos diferenciados, com características próprias, configurando assim uma sobreposição entre identidade e diferença. Silva comenta que

A cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla [...]. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (SILVA, 2001, p. 133-134).

O sentido de poder, nessa concepção, é arquitetado como transitório, sendo ele o resultante e promovedor das relações que se estabelecem. Dentro dessas relações são produzidas verdades legitimadas por quem detém o poder, dando margem para “ações construtivas – tanto em formações sociais mais amplas quanto em espaços e usos locais – atuando como forças históricas” (FISCHER, 2002, p. 86).

Essa compreensão teórica está atravessada por constantes questionamentos e problematizações, onde não se buscam ou definem verdades fixas, imutáveis em um regime de certezas. Foucault (1995) destaca que o discurso pode ou não caracterizar um processo de cadência, sendo que sua mobilidade está constantemente atravessada por outros discursos efêmeros.

O sujeito é, portanto, constituído dessas relações sendo que o poder esta na ordem do saber. Nesse sentido faz-se referência à posição sócio cultural do sujeito surdo, o qual se insere, nessa situação, como exercício do poder, no entanto, visto como “centros de transmissão” e não como “alvos inertes ou consentidos do poder” (FOUCAULT, 1998, p. 183).

Ao abordar a analogia de poder/saber, envolto ao processo discursivo, é possível entender que a constituição de um desenvolvimento social, cultural e político está implicada a esses conceitos. Dessa forma, há um constante conflito no campo discursivo das relações social, sendo que ao resultante desse processo cabe a detenção do poder.

Nesse sentido, pode-se inferir que as políticas públicas para educação de surdos, sobre o discurso da diversidade, são produtos e produtoras dessas relações de poder/saber, onde se atribuem sentidos de verdades sobre os sujeitos. Ao passo que o discurso produzido através das relações de poder, se difunde e compõe contextos, é possível compreender as bases estruturais da organização política para surdos, como estratégias desse discurso sob “[...] mecanismos de controle através dos quais de obscurecem as diferenças [...]” (SKLIAR, 1999, p.8). Com isso, o discurso da diversidade está submerso em uma ideologia política onde se produzem, na verdade, modelos idênticos. A instância cultural, nesse sentido, está sempre atravessada por esse processo discursivo, estando situada em uma arena de conflitos gerados pela busca de significação social.

Para dar suporte a esses entendimentos culturais e políticos, fica evidente uma aproximação ao campo dos estudos surdos, inerente a matriz teórica dos estudos culturais. Skliar (1998, p. 29) esclarece que

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 linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – como o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

Esses estudos trazem questionamentos referentes à diversidade e à inclusão educacional. Essa perspectiva faz uma análise do processo de

inclusão do aluno surdo, sob o prisma da normalização e orientação do indivíduo para adaptação ao ambiente ouvinte. Esse processo é reconhecido como uma ênfase das práticas discursivas, bem como das diferenças e lutas por poder e saber no âmbito da cultura surda.

Essas concepções demonstram um afastamento do campo da educação especial, compreendendo a educação de surdos no litígio da diferença. Nessa direção, é preciso problematizar os papéis sobre os quais se constituem a escola inclusiva. Os sujeitos surdos ainda são narrados sob o ideário da normalidade, evidenciando a formação de uma alteridade deficiente. Essas representações se afastam do movimento contemporâneo da educação de surdos, a qual se reafirma em um processo identitário, cultural e político.

A inclusão de alunos surdos demanda de aparatos legais estruturados, os quais inferem um processo bem sucedido (MEC/SEESP, 2001). No entanto, as ações curriculares, praticadas dentro do ambiente inclusivo acabam por dissimular esses aspectos. Ao passo que 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) comenta que “de fato existem pouquíssimos discursos e práticas que *incluem* a questão da deficiência em contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo”.

Nessa direção, Thoma (2004, p. 46) coloca 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.

Portanto, o direito reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 vem sendo problematizado no que tange a inclusão de “todos” os alunos com necessidades educacionais especiais. Isso se evidencia quando se trata da educação de surdos sendo que, a diversidade, sugerida legalmente como ideário de respeito social e

cultural, é, discursivamente, promovida e difundida, no entanto, dentro de uma rede hegemônica que reproduz conceitos formatados.

Nesse sentido, a Gestão Democrática ao tentar promover a igualdade, a participação de todos numa mesma escola, acaba mascarando as diferenças. Nessa perspectiva, a gestão democrática dá suporte ao discurso da educação inclusiva, pois quanto mais democrático, parece mais inclusivo e igualitário. Nessa lógica, produzem-se verdades sobre a escola inclusiva como um espaço mais justo, em que todos, inclusive os surdos, deveriam se inserir. Isso infere que outros espaços, como a escola de surdos, são posicionados como excludentes, não-democráticos.

A prescrição de um modelo educacional ouvinte, sobre as concepções inclusivas, esta 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, nesse sentido, pode não ser o diferente. Gallo (2008, p. 223) comenta 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”.

O que está se vivenciando na perspectiva idealista dessas instituições é a concepção do termo “adaptação do ensino”, de forma que, muitas vezes, por traz desse conceito, os sujeitos acabam se ajustando aos moldes institucionais da normalidade ouvinte. Conforme Álvarez-Uria (1995, p. 73)

Nesses centros de mortificação do eu, os espaços estão demarcados em função das hierarquias e da sequência das atividades. Os silêncios, as filas, os exames, a compartimentação dos movimentos do espaço e do tempo, os prêmios e os castigos, o

trabalho e a obediência vão conformar determinados tipos de personalidade.

Discursos referenciados nas políticas públicas ressaltam o respeito à diferença. No entanto, esse processo de reconhecimento ainda está distante em muitos contextos educacionais inclusivos, sendo que “a identidade cultural é formada através do pertencimento a uma cultura” (HALL, 1997, p. 21). A questão implícita está relacionada à historicidade da educação inclusiva desde os formatos de normalização desses sujeitos (SKLIAR, 1999). Atualmente essas concepções ainda estão impregnadas na educação dos surdos. Lopes e Fabris (2003, p. 5) referem-se resumidamente a esse fenômeno justificando que “o colocar junto além de servir de estratégia de tornar o estranho um conhecido, também traz o espaço [...], como limite entre a possibilidade do (des)estranhamento e da anormalidade”.

Objetivos

O contexto político que produz os documentos legais entende o sujeito surdo em uma perspectiva da diversidade, porém sob o discurso da deficiência. Nesse sentido, pensar a educação de surdos dentro de uma lógica cultural e lingüística, onde se produzem identidades surdas, parece estar fora do campo desses entendimentos políticos. Para problematizar essas questões e dinamizar novas discussões sobre o “lugar” educacional do aluno surdo, essa pesquisa propôs articular conhecimentos teóricos que permitem esse outro olhar sobre a educação de surdos, considerando o novo cenário inclusivo o qual esses sujeitos estão sendo submetidos.

Metodologia

Essa é uma pesquisa bibliográfica que deu margem para a articulação dialógica com autores que se firmam no campo teórico da educação de surdos, permitindo levantar outros direcionamentos sobre os discursos vigentes da educação inclusiva.

A pesquisa bibliográfica trabalha na perspectiva de um levantamento teórico que reúne autores da área determinada de estudo, dando ênfase a um processo de reflexão e discussão frente suas concepções. No entanto, essa pesquisa não toma aqui um formato estruturado, onde se buscam autores para reafirmação de idéias, mas sim como artifícios teóricos que dão legitimidade aos entendimentos aqui produzidos, configurados também como produtos de outros discursos. Ou seja, nesses levantamentos há uma fluência pessoal e teórica, onde se produz e são produzidos discursos sobre a educação de surdos.

Esses entendimentos remetem a uma descaracterização organizativa e fixa dessa pesquisa, dando a ela direções maleáveis. Mesmo se tratando de uma pesquisa bibliográfica, inferimos a uma hipercrítica as convenções metodológicas, “(...) sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 20).

Desenvolvimento

A idéia de identidade cultural dos surdos atrelada aos processos educacionais nos remete a questionamentos frente aos diferentes espaços de ensino postos a esses alunos. Isto é, há a necessidade de uma formação cultural dentro dos contextos escolares, sendo que tal desenvolvimento tem como suporte a comunicação e interação entre as crianças surdas, refletindo no seu potencial cognitivo. Segundo Bakhtin (1990, p. 34), “os signos só emergem, decididamente do processo de interação entre uma consciência individual e outra”. Nesse caso, evidencia-se a facilitação do processo de reconhecimento do ser surdo e da apropriação cultural no seu contexto.

Esses aspectos permitem um direcionamento específico para a escola de surdos, a qual se configura em um espaço de formação educacional e cultural sob uma proposta de valorização e identificação do ser surdo como diferente. Nesse sentido, é possível proporcionar ao aluno surdo um ambiente favorável capaz de acentuar suas potencialidades, favorecer seu desenvolvimento educacional e promover o encontro com seus pares surdos.

A compreensão política traz o enfoque sobre a concepção de inclusão, sendo ela tratada como “sinônimo” de escola regular. Nesse sentido, cabe outra conferência que potencializa a importância de manter o espaço educacional da escola de surdos como prioritário a esses alunos. A utilização da Língua de Sinais como primeira língua corrobora essas constatações promovendo a instauração de outro processo cultural e a produção de identidades sociais pertencentes a esse contexto, se diferenciando também do ensino regular.

É possível conferir que os documentos legais tornam evidente o estímulo à inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino, conferindo a eles direitos e atributos de legitimação para a efetivação desse processo. No entanto, não são abordadas discussões que se referenciem ou se aprofundem no litígio cultural e político da educação de surdos. Wrigley (1996, p. 91) comenta essas concepções afirmando que

[...] quando a diferença da surdez é obliterada, através da insistência tanto na identificação social como ‘semelhante aos que ouvem’ quanto numa modalidade da comunicação centrada na oralidade, então a inclusão justa, compreendida como acesso ao conteúdo curricular, é funcionalmente negada.

Não cabe aqui tomar uma posição contra a inclusão de surdos, ou mesmo instigar a negação desse processo. A questão levantada está implícita na qualidade de educação e formação cultural desses alunos, discutindo a representação da alteridade surda dentro do contexto educacional.

É visto que os surdos conquistaram seu espaço e direitos frente aos órgãos públicos a partir de movimentos sociais manifestados pela comunidade surda. Essas conquistas são evidenciadas no reconhecimento da Língua de Sinais, como língua oficial do sujeito surdo e a sua utilização em contextos educacionais inclusivos, favorecendo o desenvolvimento desse aluno (MEC/SEESP, 1994). O que cabe destacar é que o suporte governamental não garante a efetividade do sistema inclusivo. A escola deve estar comprometida com a facilitação desse processo, propondo o respeito à diferença e ressaltando os modelos culturais do surdo. Para isso, é importante que se

valorize a presença de professores surdos como referência cultural e a convivência com outros alunos em igual condição (MEC/SEESP, 2001).

Partindo desse pressuposto de comunicação e identificação de sujeitos, e do entendimento do outro como suporte para a constituição da identidade, supõe-se que as relações estabelecidas não se estruturam a partir da diferença. Silva (2002, p.40) comenta essa questão fazendo uma analogia entre os termos conhecer e diferença:

[...] conhecer só vê uma coisa: o mesmo. Extraídas e abstraídas todas as diferenças, o conhecimento converge inexoravelmente para o Uno e o Conceito. O conceito: o triunfo do mesmo e do idêntico. Para o conhecimento, o diferente é, no fim das contas, igual.

Nesse sentido, as propostas de interação dentro do contexto escolar inclusivo, devem vir ao encontro de uma estrutura cabível para efetivar o processo. Isso se reflete na facilitação do professor quanto ao desenvolvimento individual e subjetivo do aluno surdo, pois nos constituímos como “sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 136).

Tais concepções direcionam o interesse dessa discussão ao papel da escola frente à representação cultural da criança surda inserida em um contexto social ouvinte, tendo em vista a organização e o poder político. A escola está sujeita a diferentes formatações sociais que se constituem em relações de poder. Sob essa lógica, entende-se que nesse contexto educacional estão as representações políticas culturais, constituintes de conhecimentos deterministas. No entanto, segundo Skliar (1999, p. 8)

É evidente que a escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento das identidades pessoais, ao contrário, dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado.

A imposição de um modelo educacional estruturado nessa perspectiva gera uma forma de normalização e adaptação ao contexto ouvinte, pois não se

constitui identidades, ou representações culturais surdas. Assim, a escola não está apenas atuando como um sistema de idéias predominantes, mas está também se constituindo sobre elas.

Conclusão

Mesmo partindo do pressuposto de um sistema inclusivo bilíngüe, ainda assim, essa filosofia não garante uma efetivação da educação do surdo baseada na sua cultura. A Educação Bilíngüe ainda está pautada sobre a égide da educação especial, transparecendo assim, um modelo adaptativo para o surdo no sistema de ensino regular. Ou seja, a LIBRAS ainda não é entendida pelos ouvintes como língua cultural, e sim como uma forma “[...] de tornar a vida surda mais acessível” (LOPES, 2002, p. 122). Nesse sentido, institui-se um processo de exclusão dentro da escola regular, tendo em vista que esse modelo acaba direcionando para formas adaptativas culturais e sociais ouvintes.

Os alunos surdos incluídos no sistema regular de ensino acabam expostos a um modelo normativo, onde não se compreende a condição surda e o direito à constituição de sua alteridade. Portanto, o direito à preservação e valorização cultural deve ser considerado pelos ouvintes e representado politicamente, não como um subsídio à deficiência ou como simples discurso de igualdade, e sim como diferença cultural e étnica.

Referências Bibliográficas

ÁLVAREZ-URIA, F. A escola e o espírito do capitalismo. In: Costa, M. (org). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. Porto Alegre: FAGED/UFRS, 1995, p. 70-77.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

BRASIL, MEC. **Lei nº 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e da outras providências. Brasília, 24 de abril de 2002.

BRASIL, SEESP. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Ed. Básica.** Brasília, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

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

_____. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões.** Trad. Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1998.

FISCHER, R. M. B. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

LOPES, M. C, FABRIS, E. H. **Quando o “estar junto” transforma-se numa estratégia perversa de exclusão.** II Seminário Internacional: Educação Gênero e Movimentos Sociais, 2 abr. 2003 [Anais...]. Disponível em: <http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>. Acesso em: 24 nov. 2009.

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: Silveira, R. H. (Org). **Cultura, poder e educação.** Canoas: Ed. ULBRA, 2005, p. 213-240.

LOPES, M. C. **Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos.** 2002, 170p. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação e Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

_____. Dr Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flávio. MACEDO, Elizabeth. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto: Lisboa/Portugal, 2002. p.35 – 52

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

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

_____. **Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação.** Proposições. Campinas, SP, V.12, n.2-3, jul./nov. 2001.

Pedagogia Improvável da diferença: e se outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

THOMA, A. da S. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. In: **Revista Educação Especial**, v.1, n.23, p. 45-52, 2004.

VEIGA-NETO, Al. 2003. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.