

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DISSERTAÇÃO

**MÃOS QUE FALAM DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS
NA ESCOLA OUVINTE**

Marita Zorzolli Nebel

Pelotas, 2006

Marita Zorzolli Nebel

**MÃOS QUE FALAM DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SURDAS
NA ESCOLA OUVINTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira

Pelotas, 2006

Dados de catalogação na fonte:
Clarice Raphael Pilownic CRB - 10/490

N359m Nebel, Marita Zorzolli
Mãos que falam da construção das identidades surdas na escola ouvinte. / Marita Zorzolli Nebel. - Pelotas, 2006. 131f.

Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Identidades surdas. 2. Políticas educacionais. 3. Relações de poder. 4. Relação com a diferença. I. Vieira, Jarbas Santos, orient. II. Título.

CDD 362.42

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jarbas Santos Vieira - UFPel

Prof. Dr. Lúcia Maria Peres - UFPel

Prof. Dr. Madalena Klein - FEEVALE

AGRADECIMENTOS

Este é um momento delicado por isso busco na lembrança todas as pessoas que de alguma forma ajudaram na construção deste trabalho. Durante o tempo em que estive envolvida com a pesquisa, muitos foram aqueles que me deram motivos para vencer este desafio. Sendo mãe, filha, esposa, irmã, estudante, professora, pesquisadora entre muitas outras que pude descobrir em mim mesma, agradeço por ser mulher e ter podido enfrentar as pedras no caminho. Agradeço a Raquel, a Camila e ao Rafael, meus filhos, por existirem; eles estão presentes em cada parte deste trabalho, porque alimentam as minhas mais profundas emoções. Ao meu marido Álvaro, agradeço o carinho e a ajuda nas leituras e na organização da dissertação. Agradeço a minha mãe, Zair, por ter vibrado com o meu sucesso e me dado ânimo nos dias mais difíceis. Mesmo sendo esta caminhada um tanto solitária, digo obrigada aos colegas de trabalho que colaboraram e compreenderam as minhas ausências. Obrigada às colegas Daniele e Susele pela ajuda na leitura do trabalho. Dedico este trabalho aos meus alunos surdos e a sua luta pelo respeito ao outro; mais do que sujeitos a investigar, os surdos foram parceiros neste trabalho, e com eles aprendi a aprender. Um especial agradecimento ao meu orientador Jarbas Vieira, pelos ensinamentos cognitivos e afetivos que me fazem acreditar que valeu a pena ter vivido esta experiência.

Acima de tudo, agradeço a minha vida a Deus.

RETRATOS

**Que gentes tão estranhas
não entendo o olhar do outro
por cá estou
no tumulto das vozes tagarelas, estranhas.**

**Que gentes estranhas
fazem das bocas tamanhas entranhas
brancas, vermelhas, amarelas
de tantos sabores.**

**Que estranhos
braços, mãos, rostos de corpos
que falam
das dores, dos desejos, das flores
das cores, dos amores**

Que não são estranhos.

Marita Nebel

Resumo

NEBEL, Marita Zorzolli. Mãos que falam da construção de identidades surdas na escola ouvinte. 2006. 127p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Nesta dissertação discuto como as identidades surdas vêm sendo construídas pela experiência da inclusão no Colégio Municipal Pelotense - RS, problematizando os efeitos da política inclusiva sobre oito alunos surdos no Ensino Médio e Curso Normal e discutindo os impactos dessa política na construção de suas identidades. Para tanto, utilizei as contribuições de autores como Foucault, Hall, Silva, Larrosa, Skliar, Corazza, Perlin, Ewald e Woodward entre outros. Estudar os alunos surdos significou trazer para essa discussão um pouco da história geral dos surdos e da educação, através de movimentos sociais e políticos, considerando que os fatos transcritos através do tempo interferem no presente e no futuro dos surdos. Proponho uma discussão em torno das políticas educacionais e a questão da inclusão, passando pela visão da escola especial em que estiveram inseridos os surdos desta pesquisa, culminando numa reflexão sobre os dilemas vividos pela escola. Faço uma análise atenciosa no que diz respeito às relações de poder e a relação com as diferenças numa visão multicultural, entendendo que as identidades são construídas e modificadas no contato com outras pessoas. Para tanto, usei o método qualitativo. O próprio Colégio serviu de cenário para a investigação iniciada em meados de 2005. Três encontros foram organizados com a utilização de entrevistas semi-estruturadas e filmagem, recursos que possibilitaram refletir, analisar e elaborar proposições sobre a construção das identidades surdas na escola ouvinte. Também participou dos encontros, a intérprete de LIBRAS. Os alunos narraram suas impressões a respeito da escola, da inclusão, dos professores, dos colegas, das disciplinas, das identidades, da cultura surda, da língua natural dos surdos. Das mudanças, conquistas e dificuldades fizeram uma análise crítica baseada nos resultados e efeitos de suas intervenções nas atividades do colégio. O meu olhar para as alteridades surdas buscou nas narrativas dos surdos, os dados para serem analisados e interpretados.

Palavras-chave: identidades surdas; políticas educacionais; relações de poder; a relação com as diferenças.

Abstract

NEBEL, Marita Zorzolli. Mãos que falam da construção de identidades surdas na escola ouvinte. 2006. 127p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

In this dissertation I debate how the deaf identities have been constructed along the experience of inclusion at Colégio Municipal Pelotense, RS, discussing the effects of the inclusive policy in eight deaf students of Secondary Education – Normal Course, and discussing the impacts of this policy in the construction of their identities. Thus, this work has the contribution of authors like: Foucault, Hall, Silva, Larrosa, Skliar, Corazza, Perlin, Ewald, Woodward and others. To study the deaf students meant to bring for this discussion a few of their general history and of the education through social and policy movements, considering that the facts occurred throughout the time interfere in the present and in the future of these students. I present a discussion about the educational policies and the inclusion's matter, observing the special school view where the deaf students, of this search, were introduced, reflecting about the problems experienced in school. I realize a careful analysis about the power relations and the differences relations in a multicultural view, understanding that the identities are constructed and changed in contact with the others. For this, I worked with the qualitative search. Pelotense School was scenery of investigation that has started in 2005. Three meetings were organized for doing semi-structured interviews and film. These recourses enabled to think, to analyse and to elaborate propositions about the construction of the deaf identities on listener scholastic curriculum. Also the LIBRAS' translator participated of the meetings. The students reported their ideas about the school, the inclusion, the teachers, the subjects, the identities, the deaf culture and about the natural language. The students did a critical analysis about the changes, conquests and difficulties from the results and effects of their interventions in the school activities. The data for this study were analysed and interpreted through the narratives from the deaf students.

Keywords: deaf identities; educational policies; power relations; differences relations.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASP	Associação de Surdos de Pelotas
CMP	Colégio Municipal Pelotense
DA	Deficiente Auditivo
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96)
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC do RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 POR QUE ESTUDAR AS IDENTIDADES SURDAS?	26
1.1 A Abordagem Teórica do Estudo	30
2 UM OLHAR ATRAVÉS DO TEMPO – A SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	35
3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS OFICIAIS E A QUESTÃO DA INCLUSÃO	43
3.1 Discurso de Inclusão	43
3.2 O Contexto da Educação Especial.....	46
3.3 A LDB e a LIBRAS: dilemas vividos pela escola	49
4 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, PODER, DIFERENÇA E MULTICULTURALISMO.....	53
4.1 O que fazem os Currículos?.....	59
4.2 As Relações de Poder.....	65
4.3 A Relação com as Diferenças	68
4.4 Multiculturalismo.....	71
5 OS SABERES SOBRE AS ALTERIDADES SURDAS	73
5.1 A Margem Esquerda da Normalidade	76
5.2 Das Personagens - elas estão entre nós.....	83
6 NA BUSCA DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS	85
6.1 Nós Somos Surdos Porque não Somos Ouvintes?	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115

REFERÊNCIAS.....	122
ANEXOS	126
ANEXO A Questões utilizadas nas entrevistas com os alunos	127
ANEXO B Desenhos utilizados nos encontros	128

INTRODUÇÃO

A pesquisa que embasou esta dissertação teve como objetivo saber como as identidades surdas vêm sendo construídas pela experiência da inclusão em uma escola totalmente pensada e organizada para ouvintes, problematizando os efeitos da política inclusiva sobre alunos surdos¹ no Ensino Médio e Curso Normal no Colégio Municipal Pelotense (CMP) e discutindo os impactos dessa política na construção de suas identidades. Para isso, a pesquisa teve como objetivo mais específico uma análise dos significados/sentidos que alguns estudantes surdos vêm atribuindo a sua experiência dentro desse Colégio², valorizando a perspectiva desses sujeitos sobre essa situação e as implicações em suas vidas.

Estudar os alunos surdos significou trazer para essa discussão um pouco da história geral da educação dos surdos, a história de outros surdos que fizeram o mesmo caminho educacional até o CMP e as suas próprias caminhadas nas escolas especial e regular. Também foi importante saber sobre os movimentos políticos e sociais organizados pela Associação de Surdos de Pelotas (ASP). Neste caso, a investigação sobre a construção das identidades se fundamentou na trajetória de uma coletividade surda e nas relações que foram se constituindo ao longo do tempo. Por isso, o leitor poderá observar que em muitas partes deste estudo os surdos aparecem mais como grupos do que propriamente na sua individualidade.

¹ Os sujeitos da pesquisa são alunos e alunas surdos. O gênero usado neste trabalho será o masculino, com o propósito de não tornar exaustiva a escrita. Somente será usado o feminino quando for um caso específico.

² O termo colégio será utilizado quando houver referência ao Colégio Municipal Pelotense.

Os primeiros alunos surdos ingressaram no CMP na condição de pessoas portadoras de necessidades especiais, amparados pela Lei nº. 7.8533, de 24 de outubro de 1989. Desde então, a discussão sobre a educação de surdos começou a fazer parte da história do centenário Colégio Municipal Pelotense. Em 2000, nove alunos e alunas surdas ingressaram no Curso Normal. De lá para cá outros surdos foram chegando para outras modalidades de ensino. Em março de 2006, o quadro de matrículas dos surdos se dividia em: Ensino Médio, Ensino Fundamental, Curso Normal e Curso Normal – Habilitação: Educação Infantil⁴, cada um seguindo organização própria, conforme as condições estruturais e humanas disponibilizadas no Colégio. Mediante análise e avaliação dos professores, da direção e dos alunos, as turmas de Ensino Médio ou Curso Normal poderiam ser mistas, compostas por surdos e ouvintes, ou somente de surdos. O Projeto de Educação do Ensino Fundamental noturno para surdos jovens e adultos foi organizado com turmas somente de surdos. Pelas particularidades atribuídas aos projetos, o currículo disciplinar podia ser (re)pensado, discutido e alterado conforme as necessidades dos alunos. Atualmente, estudam no Colégio em torno de cinquenta surdos distribuídos nas referidas séries.

As informações contidas no parágrafo anterior têm por objetivo contextualizar as ações dos alunos pesquisados em um ambiente educacional bastante diversificado, dentro de uma estrutura curricular aparentemente rígida, porque existem parâmetros que são os mesmos para todos os alunos, mas que, sem dúvida, estão sujeitos a ações e intervenções em função das relações vividas no interior do Colégio. Essas relações envolvem discussões que problematizam o conteúdo das políticas de inclusão e o currículo disciplinar, com vistas à educação de surdos comprometida com a visão do surdo como sujeito cultural.

A representação do sujeito cultural é uma fabricação que vem se constituindo a partir de certos discursos, entretanto, esse sujeito incluído na escola regular viveu outras imagens dentro da escola especial. Os relatos dos sujeitos

³ A Lei diz que a administração pública deve criar uma educação especial visando a atender necessidades das pessoas portadoras de deficiências nos 1º e 2º graus (agora, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

⁴ A Educação Infantil é uma modalidade do Ensino Normal para jovens que já possuem o Ensino Médio.

pesquisados se misturaram às experiências de outros surdos que estudaram em escolas especiais e depois em escolas regulares. As dificuldades e os problemas que enfrentaram dentro da escola especial deixaram marcas de aflição, de angústia e de medo, esses sentimentos tiveram reflexo nas atitudes dos surdos dentro do CMP. Entretanto, diferentemente do que poderíamos supor, os primeiros alunos surdos do Pelotense se mostraram organizados, fazendo reivindicações para que o Colégio se adequasse minimamente às suas necessidades. Por esse motivo, esses surdos têm sido referências para os sujeitos desta pesquisa.

As representações da surdez e a escola especial

A escola especial⁵ de onde vieram os primeiros surdos do Colégio e a maioria dos sujeitos da pesquisa foi organizada a partir da perspectiva paternalista, de acordo com as leituras que venho fazendo sobre a história da educação dos surdos. Dentro dessa visão os surdos eram considerados deficientes auditivos, ou seja, pessoas com déficit, carência ou incapacidade. Portanto, a escola não tinha compromisso com o desenvolvimento cognitivo do aluno, baseada no entendimento de que o surdo apresentava limitações que o impediam de aprender. Segundo relatos dos próprios alunos, o ensino ficava restrito a alfabetização, que trazia um caráter lingüístico ouvinte, tornando difícil o aprendizado. O ensino era lento e repetitivo, mesmo assim a reprovação era comum. Sem dúvida, esse processo se caracterizava pela visão tradicional da educação especial que via no seu aluno um portador de deficiências.

A idéia de surdo como deficiente desconhece a possibilidade de existência de uma cultura surda com características próprias. Em um período mais distante, os surdos que usavam sinais eram repreendidos ou até mesmo castigados por insistirem em se comunicar através dos gestos. Os surdos que viveram tais experiências contam que, apesar do risco, usavam a língua própria dos surdos – a LIBRAS⁶, embora a orientação fosse a comunicação oral, tendo como língua oficial a

⁵ Escola especial: as características discutidas ao longo da pesquisa são baseadas nos relatos dos alunos que, na sua maioria, freqüentou a Escola Especial Alfredo Dub.

⁶ LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais, a língua própria da comunidade surda. Reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

língua portuguesa. Portanto, os surdos aprendiam a oralizar, falar e repetir os sons ensinados pelos ouvintes que, somado a proibição do uso dos sinais, criou entre os surdos uma espécie de aversão à oralização.

Contudo, as mudanças exigidas pela sociedade contemporânea, especialmente por aqueles que se sentiam prejudicados pela história que carregavam, alcançaram o interior das escolas especiais. Na cidade de Pelotas, a Escola Alfredo Dub tem demonstrado interesse pela reforma de pensamentos e práticas que se encaminham para novos fazeres pedagógicos. Hoje em dia, a escola especial busca recursos pedagógicos voltados à educação de surdos em uma perspectiva que sugere melhores condições de aprendizado, tendo a língua de sinais reconhecida e utilizada por grande parte dos professores. Certamente, a educação especial enfrenta as dificuldades próprias da escola subsidiada pela benevolência governamental e particular. Infelizmente, essa situação contribui com a manutenção da imagem da escola de deficientes.

Quando os alunos surdos são incluídos na escola regular, levam as imagens/representações da deficiência, a exemplo dos alunos surdos que ingressaram no CMP. A idéia da deficiência está ligada à doença, portanto, no imaginário ouvinte a visão do surdo não está associada apenas à deficiência auditiva, mas a outros males que os tornam menos inteligentes, menos capazes, menos espertos, menos sociáveis. Assim, a lei que beneficiou a entrada dos surdos no CMP também os expôs a uma situação de discriminação e preconceito.

O movimento dos surdos no CMP

Além de carregar a marca da deficiência, os surdos eram uma minoria que, segundo relatos dos próprios alunos, costumava se agrupar nos mais diversos locais do Colégio, principalmente porque usavam a mesma língua. Considerando o uso comum de uma língua como fator importante em qualquer relação entre pessoas e

grupos, a comunicação visual que aproximava os surdos acabava por afastar ou dificultar a aproximação entre surdos e ouvintes.

Sendo a Língua Brasileira de Sinais uma língua em processo de divulgação e de difícil acesso à população em geral, os ouvintes não a conheciam. Além disso, a utilização da LIBRAS não se limita aos gestos comuns adotados muitas vezes por ouvintes em algumas situações, ela tem uma estrutura que é diferente da língua portuguesa; a complexidade da língua de sinais exige vontade, estudo e dedicação para compreendê-la. Neste caso, conviviam alunos surdos e ouvintes em um espaço escolar comum, usando formas diferentes e excludentes de comunicação. Tal fato poderia ser motivo de constrangimentos aos jovens surdos se considerássemos o número reduzido de pessoas que usava a língua de sinais. Porém, o uso da LIBRAS conferia ao grupo o poder da comunicação, sendo um signo que os identifica cultural e socialmente como grupo diferente, porque têm uma língua própria. Portanto, a comunicação entre surdos e ouvintes é matéria de importância nos estudos surdos.

Sabemos que nas últimas décadas, a educação de surdos vem sendo foco de debates, embora esse assunto tenha tomado maiores proporções na cidade de Pelotas há pouco tempo. Especificamente no CMP, a discussão começou com o ingresso dos primeiros surdos via políticas de inclusão. Sem dúvida, receber alunos que não usavam a comunicação oral tornou-se um problema para o Colégio, principalmente quando a nova língua se apresentava através de gestos e expressões que estavam além das possíveis comunicações ouvintes que acontecem através do corpo. Assim, a língua de sinais desafiava a comunicação ouvinte tentando se pôr no contexto escolar com a mesma legitimidade da língua falada.

De fato, a história geral da escola revela que essa não é uma instituição pensada ou articulada para trabalhar com o desconhecido, embora as diferenças existissem sempre. Através do tempo, os surdos enfrentaram o preconceito e as dificuldades inerentes à situação de inclusão, contudo os primeiros alunos surdos do CMP conseguiram marcar a sua presença através de ações que provocaram transformações importantes no interior do Colégio. Compreendo que o princípio desse processo de mudança aconteceu quando o pequeno grupo “estranho” passou a ocupar, efetivamente, os espaços ouvintes. O movimento organizado pelos

próprios surdos acabou gerando mudança de atitudes por parte de alguns ouvintes, que responderam favoravelmente às ações dos alunos que buscavam mais do que a simples inclusão retratada na tolerância.

Sem dúvida, de lá para cá a rotina do Colégio mudou. Muitas foram as modificações ocasionadas pela presença dos novos alunos, tanto nas salas de aula como nos espaços abertos ocupados por crianças, adolescentes e adultos que se relacionavam em meio aos barulhos, ora sussurrados nas salas, ora estridentes nos pátios e coberturas, somados aos sons que vinham dos risos e gritos daqueles que mexiam as mãos e todo o corpo, significando gestos que contracenavam com as figuras infantis apinhadas nos recreios.

Os meus olhares para os surdos

Diria que os meus olhares para os surdos foram muitos, desde a diretora, a professora, a parceira, a pesquisadora. Olhares que não encontraram respostas senão aquelas que suscitaram outras respostas e outras perguntas nos últimos cinco anos em que tenho participado das dificuldades e lutas dos surdos para vencer preconceitos e conquistar espaços. Além da experiência vivenciada no dia-a-dia, os estudos que realizei na área da educação de surdos foram elementos que deram sustentação ao desenvolvimento desta pesquisa. Particpei de leituras, palestras, seminários, oficinas, cursos e encontros que oportunizaram um maior conhecimento nessa área da educação, ainda pouco explorada, e até então distante da minha realidade. O valor desses momentos de discussão estava principalmente na presença e participação de surdos: - surdos alunos, surdosicineiros, surdos palestrantes, surdos professores etc.

Neste momento, me vejo em um ambiente de aprendizado por aceitar que o meu processo pessoal de entendimento do outro como diferente passa por uma mudança interna, nisso me disponho a admitir novos conceitos refutados pela ciência e pelos valores que foram consagrados pela normalidade. Na verdade, a mudança mais importante foi no olhar que via o surdo como uma pessoa doente e incapaz de aprender como os ouvintes, e agora os estuda através de uma outra

perspectiva. Aconteceu o novo olhar que quis interpretar os efeitos causados pela representação da deficiência surda constituída através da história, de acordo com os padrões de beleza, normalidade e inteligência de cada época.

Ver o surdo de uma maneira diferente significou romper com a idéia de inclusão que tolera alunos surdos nas salas de aula, sem que isso implique mudança de qualquer ordem. O discurso da inclusão como escola para todos tem permitido que os surdos ocupem espaços físicos dentro das escolas, sem que exista compromisso com a educação desses alunos e, submetê-los ao mesmo processo de ensino dos alunos pertencentes à cultura ouvinte é uma forma de exclusão própria da escola que simplesmente abre as portas para os diferentes. Entendo que essa prática exclui os surdos do discurso de aprendizagem como processo de transformação das pessoas que se relacionam no espaço escolar.

É nesse todo de alunos, de espaço e de tempo que desenvolvi a minha pesquisa, em uma busca que não cessou, mas possivelmente invadiu sujeitos, espaços e tempos que são de outros. Ao penetrar nas histórias narradas por outros autores ouvi as palavras que me disseram – como pesquisadora e educadora – e, então, fui me buscando também. Ao indagar dos outros inventei, interfeiri, conheci, ensinei e aprendi, sob o olhar daqueles que anunciavam as novidades na área da educação.

Os sujeitos da pesquisa

Quatro surdas e quatro surdos com idades entre dezesseis e vinte e um anos, estudantes do Ensino Médio e do Curso Normal do CMP, foram os protagonistas da pesquisa. Entre eles, apenas uma das alunas não freqüentou a escola especial. Todos participaram do Projeto de Estudos Surdos do CMP, cujo objetivo era criar um espaço permanente de discussão sobre a educação de surdos. As oficinas de estudos aconteciam nas tardes de quartas-feiras sob minha orientação. O contato semanal com esses alunos possibilitou um melhor entendimento sobre o desejo dos surdos de marcar a sua presença no mundo

ouvinte, cobrando respeito às suas características e a sua maneira de ser, pensar e comunicar-se, legitimando a identidade cultural surda.

Foi um desafio estudar as identidades surdas adolescentes, considerando ser esse momento de suas vidas um tanto especial, porque as emoções e as ações se confundem na busca de respostas para aquilo que somos, queremos ser ou que querem que sejamos. Os adolescentes surdos se percebem não apenas como pessoa surda, mas como pessoas que experienciam uma situação de vida um pouco diferente da criança surda amparada, conduzida e narrada pela família, pela escola e pela sociedade a partir do referencial clínico. Foram os surdos adolescentes que aguçaram a minha vontade de saber o que pensam ser e o que se tornam quando interagem com pessoas ouvintes em um espaço escolar que não tem a sua marca, em um contexto que não usa o seu código lingüístico.

Adolescência e surdez interagem em um campo minado por representações que tendem à homogeneização das características dos adolescentes ou dos surdos. Seus corpos e mentes tomam formas diferentes da criança que ainda se manifesta nas suas ações e vontades. Os surdos adolescentes da minha pesquisa também são produzidos nessa perspectiva, portanto, estão sendo subjetivados por discursos diversos a partir dos quais se elaboram suas identidades, não estáveis, não permanentes, mas relacionais.

As relações constituindo novas identidades

As identidades surdas são construídas e modificadas no contato com outras pessoas, sendo assim, este estudo se preocupou em saber como se encaminharam as relações entre alunos surdos e professores no processo de inclusão, considerando a velocidade com que os surdos surgiram nas escolas públicas de Pelotas, no Ensino Fundamental e Médio, e também nas Universidades.

Os professores do CMP fazem parte de um contexto escolar assolado por todas as intempéries próprias da educação pública do Brasil e, com a chegada dos alunos surdos, se viram solicitados a enveredar por caminhos da educação em

busca de respostas sobre o que fazer com os “estranhos deficientes”. A partir da inclusão dos alunos no Colégio, as coisas foram acontecendo e os professores se deparando com as diversas facetas da educação sem que o olhar patético da escola os protegesse. Para facilitar e melhorar as condições de ensino-aprendizagem, os professores dos surdos tinham na sua carga horária duas horas de reuniões semanais para discutir a educação de surdos. Apenas no final de 2005, este grupo começou a contar com a participação do primeiro professor surdo do CMP⁷, acrescentando ao processo de luta dos surdos as mãos que falariam da educação a partir da visão surda.

Cabe salientar que professor de LIBRAS, necessariamente, é surdo. No CMP, Diogo, o professor surdo, ensina língua de sinais para as turmas de inclusão⁸ e oferece oficinas de LIBRAS para ouvintes. No meu entendimento, a sua contratação foi uma das conquistas mais importantes dos surdos, considerando que após cinco anos de educação de surdos, os alunos do Colégio têm um representante da cultura surda assumindo um papel que tem contribuído para o entendimento dos surdos como pessoas capazes de aprender e ensinar.

Por sua vez, a maioria dos professores ouvintes que trabalham com alunos surdos fez curso de capacitação na área da educação de surdos. No currículo do curso estavam incluídos, entre outros assuntos, a história da educação de surdos, a cultura surda, a identidade surda e a língua de sinais. A formação de professores nessa área estimulou-os a buscar outros conhecimentos que pudessem proporcionar maior compreensão acerca dos seus alunos. Certamente, a situação de aprendentes dos professores contribuiu para que acontecessem algumas modificações nas relações entre surdos e ouvintes envolvidos no processo de reconhecimento do outro. Essas novas relações supõem certa transformação no olhar de quem via no surdo a deficiência e passa a questionar a normalidade, criando novas regras de aceitação e convivência.

⁷ Professor surdo: ensina LIBRAS. Língua que somente pode ser ensinada por um surdo que tenha feito curso de instrutor na FENEIS.

⁸ As turmas de inclusão no CMP podem ser formadas apenas com alunos surdos ou com surdos e ouvintes, nesse segundo caso, chamadas de turmas mistas.

As novas relações geraram aprendizado também comprometeram os professores com os novos referenciais surdos que reivindicavam mudanças. O compromisso se pautava basicamente no entendimento de que não existem práticas determinadas para melhor conduzir a educação de seus alunos. O compromisso ainda estava no respeito à cultura surda, de modo a optar por ações que indicavam o caminho do reconhecimento da surdez como diferença. As várias ações desencadeadas no processo de inclusão revelaram os olhares cultural e patológico que oscilam no campo discursivo, disputando as representações da surdez. Neste campo onde as representações da surdez se alternam, a aceitação da língua natural dos surdos é uma indicação reconhecida por grande parte de ouvintes que se relacionam diretamente com os surdos, sejam professores ou alunos. Contudo, considerando o universo ouvinte, a LIBRAS, muitas vezes, tem uma representação menor e incompleta quando é vista como mímica em substituição à língua falada.

Aceitar e aprender a língua dos surdos é um dos princípios de respeito à cultura dos alunos no CMP. Neste caso, a opção pelo olhar da diferença na educação dos surdos também foi percebida nas ações de alguns professores e alunos ouvintes que arriscaram maneiras de participar das novas aprendizagens, discutindo regras e conceitos. O lugar de cada personagem envolvido no processo de (re)construção escolar permitiu que as diversas vozes se cruzassem provocando instabilidade nas relações. Surdos e ouvintes dividiram os espaços de discussão em que entendimentos e desentendimentos estabeleceram uma relação direta com a constituição das identidades surdas e ouvintes, com mais ou menos importância, de acordo com as mudanças que puderam ou não acontecer de forma participativa.

Os caminhos da pesquisa

A pesquisa buscou nas palavras dos alunos os motivos para interpretar como eles se vêem no CMP. Para saber sobre os pensamentos (idéias) dos sujeitos sobre suas vidas e como se sentem representados no corpo escolar, utilizei o método qualitativo, pois compreendendo ser esse o melhor caminho utilizado na investigação, considerando as particularidades dela.

Os alunos surdos que aceitaram participar da pesquisa foram esclarecidos antecipadamente sobre os propósitos e a importância do trabalho, que ganharia sentido somente a partir de seus relatos. Todos concordaram que as entrevistas seriam filmadas e que as anotações seriam feitas no meu caderno, de acordo com as observações realizadas em cada encontro. Na minha visão, esses alunos aceitaram o convite por terem uma opção política e cultural em construção dentro de um projeto maior, que compreende a prática da diferença e a conquista do reconhecimento da cultura surda.

O próprio Colégio serviu de cenário para a investigação iniciada em meados de 2005. Os três encontros foram organizados e encaminhados através de recursos que possibilitaram refletir, analisar e elaborar proposições sobre a construção das identidades surdas no currículo escolar ouvinte. Nos dois primeiros encontros foram lançados questionamentos⁹ para o grupo a respeito de suas experiências na escola. No terceiro, optei pela utilização de desenhos¹⁰ feitos pelo professor surdo do Colégio Pelotense, com o objetivo de fazer com que os alunos conversassem entre si, trocando experiências, idéias, sentimentos, dificuldades, valores etc. durante algum tempo, sem a minha interferência ou a de qualquer outro ouvinte.

Também participaram dos encontros, a intérprete de LIBRAS¹¹ e uma professora encarregada da filmagem. A figura do intérprete faz parte da cultura surda, por isso a sua presença é importante nos momentos em que existe a necessidade de uma comunicação mais elaborada. Por outro lado, penso que a comunicação direta com os surdos na sua língua aproxima e facilita a relação que leva à compreensão do que o outro pensa, quer ou diz, sem que a distância mediada pelo intérprete se torne uma barreira. Comunicar-se com os surdos envolve muito mais do que o uso aplicado das mãos, mas o uso da expressão, que se manifesta através do olhar, dos movimentos da boca, das sobrancelhas, da cabeça, dos ombros, enfim, do corpo todo. Comunicar-se com os surdos também exige o mínimo de conhecimento sobre os seus saberes.

⁹ As questões levadas ao grupo estão em anexo.

¹⁰ Os desenhos feitos por Diogo Madeira estão em anexo.

¹¹ Intérprete de LIBRAS é a profissional que faz mediação da comunicação entre surdos e ouvintes. A intérprete que atuou nos nossos encontros faz parte de uma equipe composta por dez profissionais do CMP.

Ao formular as questões encaminhadas para discussão dei especial atenção à escolha das palavras e das expressões que poderiam ser mal interpretadas, mal entendidas ou nem mesmo compreendidas pelo grupo. Apesar de ter alguma experiência na comunicação com surdos, a responsabilidade desse estudo pesou na formulação das perguntas. Contudo, as conversas foram facilitadas pelo entendimento de que o pensamento dos surdos se organiza em uma língua diferente da língua portuguesa falada, que é construída a partir da emissão e da recepção de sons. Assim os diálogos fluíram conforme o interesse dos alunos e a necessidade do trabalho.

Usando a LIBRAS, os alunos narraram suas impressões a respeito da escola, da inclusão, dos professores, dos colegas, das disciplinas, das identidades, da cultura surda, da língua sua primeira língua. Pensaram e discutiram sobre os significados das suas experiências e de como elas têm marcado as suas vidas. Contaram o que os representa no dia-a-dia da escola e o que os exclui no contexto escolar ouvinte. Das mudanças, conquistas e dificuldades fizeram uma análise crítica baseada nos resultados e efeitos de suas intervenções nas atividades do Colégio.

Na perspectiva de currículo¹² como balizador de ações, pensamentos e emoções considerei importantes os momentos da pesquisa que motivaram os alunos a contar sobre seus sentimentos, desejos e frustrações. Eles relataram como são trabalhadas as suas percepções acerca das experiências afetivas, emocionais e pedagógicas vivenciadas no Colégio.

Os alunos se mostraram entusiasmados contando sobre os espaços que dividem com os ouvintes; espaços diversos e grandes por onde circulam tantas pessoas, nas salas de aula, nos pátios, nas salas de estudos, nos laboratórios, no ginásio etc.. Também demonstraram conhecimento sobre os setores do Colégio, como coordenação pedagógica (SOP), serviço de orientação educacional (SOE),

¹² O entendimento de currículo segue as idéias de Silva (p.15, 2002) que diz: “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

direção, biblioteca, refeitório, secretaria etc.. No entanto, o domínio sobre os locais do Colégio não esconde a dificuldade em relacionar-se com os ouvintes, ou mesmo comunicar-se minimamente, por isso os surdos buscam apoio dos intérpretes, que os acompanham nas situações mais diversas, também fora da sala de aula.

A partir dessa perspectiva, considerei importante perguntar ao grupo o que pensavam sobre as disciplinas do currículo enquanto formadoras de conhecimentos. Os questionamentos nortearam o valor e a utilidade de certos conteúdos programáticos que constam nas disciplinas de Língua Portuguesa, Música ou Biologia. Creio que, de alguma forma, as disciplinas estão implicadas nos processos que fazem as escolas serem o que são e isso, conseqüentemente, influi nas concepções que os alunos têm de si mesmos.

O trabalho de análise e interpretação dos dados coletados foi um exercício de paciência, organização, reflexão e crítica. A experiência mostrou que o nosso olhar muda o tempo todo, aquilo que vemos neste momento é substituído por outra imagem ou mesmo outro pensamento no olhar seguinte. O papel e a caneta são a nossa referência, com eles comecei a transcrever as conversas e cenas dos nossos encontros, observadas repetidas vezes nas filmagens.

Embora a filmagem tenha sido o recurso mais importante na coleta de dados, considerei importantes as anotações feitas no meu caderninho porque ali estavam as minhas impressões sobre o não dito, aquilo que vou chamar de imagem subjetiva do grupo: seus olhares, gestos, desgostos, sorrisos, sonolência, compromisso etc..

Os modos de subjetivação¹³ foram interpretados a partir das informações dos alunos sobre experiências fora e dentro da escola pensada para ouvintes. Através dos discursos produzidos por eles pude analisar como os surdos se vêem reconhecidos a partir do olhar do outro (ouvinte). Foi possível interpretar como os seus efeitos produziram novas formas de pensar e de ver a si mesmos, aos outros e ao mundo escolar em um determinado tempo e espaço.

¹³ Modo de subjetivação: é um processo de naturalização da figura do indivíduo a partir dos modos como esses indivíduos são narrados social e culturalmente.

A análise desse processo de subjetivação foi baseada nos estudos foucaultianos, que entendem o sujeito como produto de práticas discursivas (porque o discurso é sempre prática) que ditam como ele deve ser. Entretanto, nas relações de poder, interagem enunciado, tempo, espaço e posição do sujeito, produzindo um deslocamento discursivo desse sujeito. Portanto, o sujeito não atinge a legitimação de si mesmo a partir de um referencial único de representação, ele está sujeito às modificações e interferências de outros que interagem no corpo social (FOUCAULT, 2002 b).

Os estudos na área da educação de surdos

Neste momento em que se desdobra e se mostra a variedade humana na educação, enunciada nas políticas de inclusão, nas pesquisas e nos estudos do campo educacional, a educação de surdos tem sido objeto de intensos debates que partem de enfoques diferentes: clínico, antropológico, educacional inclusivo e educacional especial, colocando em questão a suposta fixidez da representação da deficiência surda e mostrando a atualidade do tema, bem como a necessidade de maiores estudos e investigações.

Nessa busca, alguns trabalhos foram de grande importância para este estudo, especialmente porque tiveram como sujeitos de pesquisa alunos surdos do CMP. A pesquisa da professora Mestre em Educação Amélia Rota Borges¹⁴ investigou a percepção de alunos surdos do CMP sobre a inclusão na rede regular de ensino, em 2003. A pesquisa de Édina Vergara Fagundes sobre a inclusão de surdos sob o ponto de vista dos professores foi realizada em escolas públicas da rede municipal (entre elas o CMP) e estadual, em 2002. Esses trabalhos contribuíram com as minhas reflexões, principalmente porque possibilitaram enxergar o Colégio e os surdos sob outros olhares, em um tempo diferente do meu.

¹⁴ Amélia Rota Borges, autora do livro “Com a Palavra os Surdos, o que eles têm a dizer sobre a escola regular?” fruto do seu trabalho de pesquisa realizado em 2003.

Considerarei interessante consultar trabalhos sobre os surdos também em outras áreas do conhecimento. A focalização da surdez na maior parte dos estudos tem a sua compreensão como deficiência. A surdez é vista a partir de uma perspectiva clínica que pretende recuperar a criança através de tratamento fonoaudiólogo ou cirúrgico, usando a psicologia como suporte nos distúrbios emocionais e como apoio à família. Entretanto, estudos recentes na área da psicanálise¹⁵, trazem a discussão sobre a utilização da identidade como marcador de diferença das minorias, entre elas os surdos.

A despeito do enfoque próprio de cada área no desenvolvimento das pesquisas, tenha ela o corpo como objeto de apreciação laboratorial ou o pensamento norteado por sugestões lacanianas, freudianas etc., são estudos sobre os surdos que, forçosamente, sofreram um deslocamento a partir dos fatores externos que se manifestam no social, no político, no religioso e no educacional.

A escola como centro de discussão

Os questionamentos que puderam ressignificar os conceitos sobre a educação de surdos passaram pela escola como centro de discussão. Considerando o momento em que as novas linguagens interferiram positivamente na invenção de imagens construídas social e politicamente, pareceu oportuno dialogar com alunos que viveram escolaridades diferenciadas (escola regular ou especial) no Ensino Fundamental e que agora chegam ao Ensino Médio.

Atualmente, o surdo na escola é uma realidade na cidade de Pelotas. Eles estão diante de nós, nas salas de aula, nas escolas e nas universidades, não há como ignorar. São essas pessoas que vão oportunizar novos comportamentos por parte dos profissionais da área da educação, por isso, iniciativas tomadas dentro da escola no sentido de transformar rotinas estéreis em ações que movimentam os fazeres pedagógicos e, acima de tudo, mexem com o pensamento dos professores, são importantes na fabricação de novos currículos. Manter os surdos como reféns de uma educação tradicional falida seria prejudicá-los duplamente.

¹⁵ Ricardo Vianna Martins (2004) no artigo *Identificação, Exclusão e Língua de Sinais* fala sobre os processos de identificação e o papel da língua de sinais na constituição subjetiva dos surdos.

Compreendo ainda que este seja um estudo de caso na área da educação de surdos que pode contribuir com novas leituras e novas práticas de ensino dirigidas aos alunos surdos de Ensino Médio que ingressam em escolas públicas de ensino regular, principalmente porque a maioria dos trabalhos de pesquisa têm sido realizados nos primeiros estágios escolares, tendo como sujeitos as crianças surdas. São estudos que dão conta do aluno quando sua formação educacional se mistura ao seu momento pessoal de descoberta de si mesmo como surdo. Tais pesquisas ainda se estendem aos primeiros anos do Ensino Fundamental, que pode acontecer em escola especial ou regular. Nesse período percebe-se a ênfase nos estudos direcionados à averiguação dos limites entre a visão clínica que toma o surdo por deficiente e a visão antropológica que o quer sujeito cultural (PERLIN, 2001; SKLIAR, 2001).

Na seqüência do texto, procuro esclarecer ao leitor os motivos que me levaram a realizar esta pesquisa e sob que ponto de vista teórico desenvolvi os estudos sobre a construção das identidades surdas. Logo a seguir, faço um olhar através do tempo sobre a surdez, considerando que os fatos transcritos interferem no presente e no futuro dos surdos. No terceiro capítulo, proponho uma discussão em torno das políticas educacionais e a questão da inclusão, passando pela visão da escola especial em que estiveram inseridos os surdos desta pesquisa, culminando em uma reflexão sobre os dilemas vividos pela escola. O quarto capítulo traz para análise e crítica os Parâmetros Curriculares Nacionais, pondo em discussão as relações de poder e a relação com as diferenças a partir de uma visão multicultural. Depois, focalizo as alteridades surdas na busca dos personagens desta história. O sexto capítulo apresenta as narrativas dos alunos surdos, analisadas e interpretadas a partir das minhas percepções. E, finalmente, escrevo as palavras que interrompem a escritura de uma pesquisa, que não pode ser concluída enquanto existirem as mãos que falam das vidas de gentes estranhas que estamos conhecendo.

1 POR QUE ESTUDAR AS IDENTIDADES SURDAS?

Estudar as identidades surdas envolveu muito mais do que uma possível curiosidade por pessoas que me fizeram rever uma série de conceitos. Investigar como os surdos do CMP estão se constituindo enquanto sujeitos não significa que eu pretenda inaugurar uma nova fase nas suas vidas. Também não usei em meus textos e minhas falas o grupo de estudo como modelo de qualquer realidade que se possa inventar. Entretanto, esses são alguns dos argumentos responsáveis pelo desejo de acercar-me das experiências dos alunos surdos, contribuindo, de alguma forma, em sua caminhada política e social.

Nesta pesquisa, as identidades surdas estiveram sob análise e interpretação em um cenário onde muitos personagens assumiam papéis distintos. Um Colégio grande, com três mil e seiscentos alunos entre crianças, adolescentes e adultos, um corpo docente composto por duzentos e sessenta professores e noventa funcionários, todos ouvintes e, de certa maneira, alheios ao mundo surdo. Sobre os alunos que não ouviam e não falavam, apenas sabiam o que “todo mundo sabe”: eram deficientes, portanto, pessoas incapazes de “acompanhar” os ouvintes e, além de surdos, não sabiam falar.

No início da relação, os surdos provocavam curiosidade e constrangimento aos professores e aos ouvintes em geral. De início, a inclusão no Colégio se tornava uma situação desconfortável aos professores, incitando-os a perguntas do tipo: Por que os surdos teriam ido para o Pelotense? Como teriam atenção especial dividindo a classe com mais vinte alunos ouvintes? O que deveriam fazer com aqueles

alunos? Como seria a comunicação? Escapavam palpites e exclamações sobre o ingresso dessas pessoas – Logo nesta escola, tão grande! É porque o Pelotense tem estrutura, têm serviço de psicologia, assistentes sociais, funcionários para controlar os alunos etc. As perguntas, objeções e demonstrações de entusiasmo têm acompanhado a carreira dos surdos desde 2000, quando os primeiros surdos chegaram à escola.

Apesar do impacto inicial, seis alunos concluíram o Curso Normal em 2004, formando a primeira turma¹⁶ de professores surdos habilitados para lecionar em escolas de surdos no Brasil, contudo sabemos que existem outros surdos educadores. Estes alunos-professores introduziram na história do CMP uma parte da educação narrada por alunos surdos que, diferentemente do que se poderia supor, reivindicaram os seus direitos ainda nos primeiros dias no Colégio, dando início a algumas alterações necessárias para que pudessem ser respeitados em suas diferenças. As mudanças mais visíveis estavam na presença da intérprete de LIBRAS, nas lâmpadas instaladas nas salas de aula ligadas à campanha que anunciava as trocas de períodos e na disposição das classes em semicírculo objetivando uma melhor visualização do professor e intérprete. Acredito que o impacto material, perceptível aos olhos e ouvidos dos ouvintes, contribuiu na sucessão de mudanças que ultrapassou as portas das salas de aula, indo até as outras pessoas que aos poucos podiam criar outras imagens do surdo.

Entre os ouvintes que percebiam o surdo fora da sala de aula, estava eu na sala da direção e nos corredores do Colégio, na época em que era a diretora do turno da manhã, o seu turno de aula. Portanto, no início de nossa relação o meu envolvimento com as questões da inclusão de alunos surdos no Colégio foi administrativo. O contato aumentou quando chegaram os primeiros alunos do Ensino Médio, em 2001, pois procuravam a direção para expor os seus problemas, que iam desde a falta de intérpretes até questões de relacionamento entre os colegas. Também nos conhecemos melhor por ocasião de minhas aulas de Português dentro do Projeto Ler e Escrever¹⁷. Nas aulas, em princípio destinadas a

¹⁶ A informação tem registro no jornal Diário Popular, de Pelotas, em 12/07/04.

¹⁷ O Projeto Ler e Escrever tinha como principal objetivo o treino da leitura e da escrita, considerados conteúdos programáticos de difícil compreensão e uso pelos alunos surdos.

auxiliar na leitura, interpretação e escrita dos alunos, começaram a surgir outros interesses que problematizaram a inclusão no Colégio, alargando a perspectiva de ensinar a Língua Portuguesa.

Nessa ocasião foi oferecido o primeiro curso de capacitação na área da surdez pela Secretaria Municipal de Educação (SME) aos professores de surdos das redes municipal e estadual de educação. Esse curso¹⁸, coordenado por Carlos Skliar, professor fundador do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trabalhou os conhecimentos adquiridos sobre as experiências dos surdos na área da educação, possibilitando um aprendizado que, ao invés de apresentar respostas, fez com que eu passasse a problematizar o que estava acontecendo no CMP, não no sentido de criar juízos, mas servindo como uma lente que ampliava a questão dos surdos na escola.

O trabalho com os surdos foi intensificado quando nos reunimos para organizar o I Seminário: alunos surdos e a escola. Foi uma tarefa difícil, principalmente porque os alunos surdos e os professores ouvintes partiam de perspectivas diferentes para organizar o evento. Contudo, a programação pretendia priorizar o interesse dos surdos. Foram dois dias de palestras, oficinas, relato de experiências e outras atividades que envolveram surdos e ouvintes, pais, alunos, profissionais da educação e intérpretes. Em 2003 e 2004 foram realizados o II e o III Seminário: alunos surdos e a escola, tendo como tema central o tratamento das diferenças. A proposta de discussão centralizou as políticas de inclusão nas escolas regulares, tendo a participação e relatos de mulheres, negros, homossexuais e deficientes¹⁹ físicos, além de outras práticas relacionadas ao tema.

Nesse período, eu já estava fazendo disciplinas do Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da UFPEL, na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, que tratava sobre currículo, identidade e diferença. Ainda como aluna especial sabia da dificuldade que encontraria para

¹⁸ Curso de capacitação na área da surdez. 2002.

¹⁹ O termo deficiente foi utilizado por ser a nomenclatura oficial atribuída aos cadeirantes, cegos, surdos e outros.

conseguir orientação em uma área da educação ainda pouco problematizada/investigada na universidade. Entretanto, tinha convicção de que um dos caminhos que poderiam contribuir na minha trajetória de educadora e na história da educação de surdos era a pesquisa. Estudar as identidades surdas relacionadas no contexto escolar de Ensino Médio e Curso Normal significava atentar para uma situação pouco explorada no quadro geral da Educação no Brasil neste momento, exigindo os olhares pesquisadores.

A leitura de alguns trabalhos de pesquisa nessa área foi especialmente importante para este trabalho, pois seus autores utilizaram experiências surdas e ouvintes do CMP. Em 2002, a Assistente Social Édina Vergara Fagundes concluiu o seu trabalho de pesquisa sobre a inclusão do estudante com necessidades especiais na escola regular. Entre os sujeitos entrevistados, uma era a coordenadora da Educação de Surdos do CMP da época. Na ocasião, a referida coordenadora referiu-se ao processo de inclusão como: “um grande desafio, a cultura e a identidade do surdo, eu acho que é o maior desafio dentro da escola que sempre a gente tem esse receio e eles como muito politizados... (P. E. M – a professora)” (p.85). O trecho visualiza um sentimento que necessariamente avisa mudanças, considerando que desafios pressupõem ações. Além disso, entendo particularmente significativa a designação “muito politizados” atribuída aos surdos, uma vez que concorda com a versão utilizada nesta pesquisa.

Em 2003, alunos surdos do mesmo Colégio foram alvo de interesse da psicóloga e mestre em educação Amélia Rota Borges. O objetivo da sua pesquisa era saber como os alunos surdos incluídos na rede regular de ensino percebiam o processo de inclusão. Por coincidência um dos sujeitos da pesquisa de Amélia também foi sujeito deste estudo, propiciando uma análise comparativa dentro da análise geral das narrativas dos alunos envolvidos na minha pesquisa. Embora a problemática discutida no trabalho da Amélia tenha sido a inclusão, diferente do meu foco de pesquisa, algumas questões levantadas pelos surdos correspondem ao perfil questionador que hoje representa uma parte da história de luta dentro da escola. Como por exemplo:

Vocês têm que pensar: O que vocês gostariam que tivesse na escola? Gostariam que tivesse mais surdos? Mais intérpretes? Pensem o que a escola poderia ter? Por exemplo, lá no colégio tem aula de música, surdo ouve música? Não, né? Então como poderiam ser as aulas de artes? O que vocês acham que poderia ter em uma escola para que os surdos se sentissem melhor? Mais comunicação em LIBRAS? Eu não sei. Vocês têm que pensar! O que, para vocês, falta na escola? Como seria uma escola boa para os surdos? (Aluna A, p.94).

Essas palavras revelam a grande ansiedade e a responsabilidade de uma surda que quer arrancar pensamentos dos colegas e provocar reflexão. Esse modo de fazer as coisas querendo interferir no currículo escolar faz parte de uma estratégia política da comunidade surda no Colégio, provocando o olhar indagador dos próprios surdos. Portanto, as mãos que falavam naquele episódio são as mesmas que hoje marcam a posição de confronto dos surdos no CMP. São as mesmas que interferem no processo de inclusão que se desenrola na história de luta dos surdos.

Estudar as identidades surdas é uma forma de intrometer-me nas narrativas dos surdos, analisando-as e interpretando-as conforme a minha própria vivência ouvinte, posição política e visão de educação. É engajar-me em uma luta que não é minha. Entretanto, é possível contribuir nessa luta se concordo com a perspectiva que entende as identidades se constituindo nas relações com outras pessoas.

1.1 A Abordagem Teórica do Estudo

Os diálogos com as leituras que me fizeram refletir sobre a constituição das identidades surdas se comprometem com a visão do sujeito em construção, dentro do processo de identificação cultural e social. Essas identidades não existem naturalmente, a idéia de surdez não nasce com a criança surda, portanto as ações sociais e culturais é que produzem o indivíduo surdo, assim como produzem toda a sorte de indivíduos. O surdo foi criado a partir de representações que apenas fazem sentido dentro de uma cadeia de significados e os sentidos da surdez são matéria das relações porque afetam os modos de vida dos surdos. Como diz Carlos Skliar:

“O convite para ser o outro. O dar a ver, o dar a pensar e o dar a sentir o que somos e o que não somos; ou como inventamos o outro; ou como nos inventamos a nós mesmos” (THOMA; LOPES apud SKLIAR, 2004, p.7).

Dentro dessa visão, alguns estudos contribuíram no desenvolvimento da pesquisa, especialmente os textos de Ewald (1993), Woodward (2000), Ferre (2001), Silva (2001), Larrosa e Skliar (2001), Corazza (2001), Perlin (2001), Foucault (2002) e Hall (2003). Através desses autores exercitei novas formas de perceber as relações educacionais a partir de alguns temas discutidos no meu trabalho de pesquisa. As suas leituras me encaminharam para conceitos que tomam como referência a perspectiva pós-estruturalista, considerando que nela não há fixidez do significado, nem de estrutura de sustentação, nem mesmo de um centro de apoio estabelecido de uma vez por todas. Diferente disso, o pós-estruturalismo torna o processo de significação indeterminado e incerto, ele duvida e questiona a razão e a racionalidade. É um movimento de transgressão da normalidade.

A perspectiva pós-estruturalista problematiza a concepção do sujeito autônomo, racional e unificado – a normalidade – em que se baseiam os modelos pelos quais são definidos os conhecimentos curriculares adotados historicamente nos empreendimentos educacionais. Essa perspectiva enfatiza a indeterminação e a incerteza das questões sobre o conhecimento, considerando que o processo de significação é cultural e socialmente produzido nas relações de poder, que merecem ser examinadas e questionadas. Ela também propõe uma releitura sobre o processo pelo qual algo é considerado como verdade (SILVA, 2001b).

O pós-estruturalismo é um pensamento que desconstrói a centralidade do estruturalismo. Nessa perspectiva, me interessou discutir a concordância das duas visões quando consideram a linguagem como um importante sistema de significação.

O pensamento pós-estruturalista tem como base o estruturalismo lingüístico de Ferdinand de Saussure (1932), em evidência nas décadas de 50 e 60. No estruturalismo, a idéia de estrutura é o significado do próprio termo, a base, a armação, o suporte, o lastro que sustenta as relações entre os elementos

individuais, ou seja, os sujeitos aparecem de formas variadas, em espaços diferentes, porém todos obedecendo a uma estrutura básica e a certas regras que balizam atitudes, pensamentos e ações. Esse movimento considera a língua como o sistema de significação que determina os limites das variáveis dentro do código lingüístico.

Diferentemente dessa visão, vejo o pensamento pós-estruturalista feito de linguagens que se articulam descompromissadas com as referências que criam verdades, portanto, o sistema de significação que cria formas é corrompido por essas linguagens, por isso não pode acontecer somente no campo da razão e da racionalidade. Dessa forma, o trabalho de investigação e interpretação da construção das identidades surdas segue as marcas da instabilidade, tomando os sujeitos surdos em suas diversas representações, como resultado de um processo de naturalização que leva à compreensão do que podem significar cultural e socialmente.

Nesse processo, de certa forma, vimos a centralidade da linguagem na preocupação, por exemplo, de Foucault (2002) com a noção de discurso, como prática discursiva referente a um conjunto de regras determinadas em um tempo e espaço histórico, marcando épocas. O discurso pode ser reconhecido como um conjunto de signos que se articulam nos processos de significação das coisas/sujeitos no qual cada ato social tem um significado, dentro de um campo discursivo que transcende os elementos lingüísticos.

Essa visão faz uma análise dos discursos como efeitos de sentido, produzidos nas relações vividas entre os indivíduos através da linguagem verbal e não-verbal. Dentro da ótica pós-estruturalista, esse sujeito do discurso é uma invenção cultural, social e histórica, por conseguinte efêmero, não possuindo nenhuma essência ou núcleo que nasça com ele e o acompanhe até a morte. Segundo Foucault (2002b), o sujeito é um resultado do processo de produção cultural e social, imerso em relações de poder que o faz ser posicionado como sujeito de determinado tipo: negro, mulher, homossexual, surdo, velha, moderno, deficiente, inteligente etc..

As identidades são criadas a partir de uma relação de cumplicidade entre representação e poder, tornando-se importante saber sob que ponto de vista olhamos essa relação. Neste caso, opto pelo olhar foucaultiano, que não vê o poder como algo fixo, pertencente a alguém ou a grupos; ele não parte de nenhum centro, mas permeia todas as relações, estando em toda a parte. Além disso, se relaciona com o saber em uma situação de dependência, portanto, o poder produz saber assim como o saber expressa uma vontade do poder.

Esse sujeito, que não existe fora das relações de poder, funciona dentro de estruturas articuladas a partir de verdades regulamentadas pela sociedade. Portanto, me interessa refletir sobre os efeitos de verdade produzidos pelo poder, e de que regras de direito as relações, que são múltiplas, se apropriam para criar novos discursos que caracterizam o corpo social. Nessa perspectiva, o poder está imbricado em relações de dominação, não o poder do Estado, nem o do mais forte sob o mais fraco, mas aquele poder que transita claramente em todas as relações em qualquer geografia humana. É um poder que circula e muda de direção, desestabiliza e cria novas formas de sujeição sobre os outros, ou de um grupo sobre o outro, elaborando novos discursos que constituem novos efeitos de poder (FOUCAULT, 2002b).

O sujeito produzido nessa relação de saber-poder é produto de discursos que criam verdades, como os currículos escolares, que são organizados a partir de construções históricas que instituem quais conhecimentos deveremos nos apropriar. Nessa perspectiva, o discurso pós-estruturalista questiona o processo pelo qual algo passa a ser considerado como verdadeiro.

Se os discursos são tomados como verdades na medida em que se repetem os enunciados, parece que voltamos ao caráter maleável das concepções sobre surdez, educação, diferença, normalidade, identidade etc.. Nesse caso, as práticas discursivas têm a ver com a relação do sujeito com o meio, como indicador de verdades. A partir dessa relação criam-se as subjetividades que naturalizam as formas de ver os indivíduos. As percepções que as pessoas têm de si mesmas estão implicadas na visão do outro. As nuances que implicam na constituição das

identidades são constantemente colocadas em dúvida para que possamos saber quais os interesses que estão sendo arrolados nessas relações.

Para refletir sobre a construção das identidades surdas subjetivadas no currículo escolar, optei por fazer uma retrospectiva passando pelos estudos de Stuart Hall (2003), com o intuito de reconhecer os sujeitos da minha pesquisa dentro dos discursos que os distinguem no decorrer da história. Os sujeitos da pesquisa não serão estudados em sua representação iluminista, uma vez que essa representação estática do homem, dotado de um núcleo interior, se desenvolve ao longo da sua vida, engessando qualquer possibilidade de deslocamento identitário. Também não pretendo enxergá-los sob uma ótica sociológica, como aquele que, consciente da complexidade do mundo, perde a autonomia, a unicidade e continua identificado a partir de uma suposta essência, do eu interior, para se formar na relação com outras pessoas. Este estudo vai observar os sujeitos rompendo com a idéia de estabilidade identitária, considerando-a fragmentada e em constante transformação, de acordo com as representações incorporadas nos sistemas culturais em momentos e espaços diferentes (HALL, 2003).

Essas imagens do sujeito estão sendo constantemente ressignificadas, sucessivamente multiplicadas e temporariamente deslocadas em diferentes direções. Elas vêm se opondo a uma existência supostamente real do eu. Assim, a análise que faço da construção das identidades surdas tem a ver com as posições que se alternam nas relações entre surdos e ouvintes, disputando interesses particulares ou coletivos. No processo de interação esses sujeitos, (e)feitos da linguagem, participam da experiência de inclusão que associa poder e saber tomados como objetos de representação no processo de construção social, submetido aos desdobramentos históricos que anunciam perturbação nas instituições educacionais.

2 UM OLHAR ATRAVÉS DO TEMPO – A SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS²⁰

Ao escrever este capítulo recorri inicialmente aos dados encontrados nos livros que se preocuparam em situar a história da educação dos surdos²¹ dentro da história da humanidade, citando épocas e episódios que tiveram a oralização²² como centro de discussão. Os escritos davam conta de pensamentos, idéias, experiências e ações de ouvintes que, de certa forma, conduziam os destinos dos surdos.

Embora o primeiro parágrafo deste capítulo coloque os surdos na condição de coadjuvantes, não pretendo dar a este texto um tom melancólico que impeça de desenhar outros perfis de surdos, em formas mais agressivas ou corajosas. Se a história não registrou com destaque as palavras e ações desses indivíduos, certamente as suas lutas movimentaram e frustraram muitas das investidas ouvintes em que prevalecia o valor da cultura ouvinte.

Um olhar sobre a surdez e a educação de surdos através do tempo teve como objetivo buscar um diálogo com um passado que necessariamente interfere na vida dos sujeitos da minha pesquisa. As representações da surdez, ao longo do tempo, têm sido motivo de discussão nas conversas de alguns surdos que tomam a história como referência de épocas que, embora distantes, carregam questões

²⁰ Sobre a educação de surdos Carlos Skliar faz uma análise bem interessante no livro: "La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica", citado nas referências.

²¹ As informações coletadas sobre a história da educação de surdos são anotações de participação em seminários, em cursos de capacitação e no curso de Especialização em Educação de Surdos. Entre elas a revista *Arqueiro* vol 9, do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), 2004.

²² Considero a oralização como centro de discussão porque em todos os momentos da história o foco de interesse foi a valorização da língua falada.

comuns ao nosso tempo. Provavelmente, viver a insegurança da aceitação e perceber a fragilidade da sua própria língua são experiências atemporais na trajetória da história dos surdos.

A surdez sempre foi motivo de preocupação, discriminação e debate entre os ouvintes, em um mundo em que eles são maioria. As mais longínquas histórias contadas sobre os surdos se referem a um tempo em que os “surdos-mudos”²³ eram pessoas rejeitadas e expulsas do convívio comum. A exclusão acontecia porque a surdez foi (e vem sendo) tratada como um mal que se opõe ao corpo saudável e à beleza, atributos importantes desde a Antiguidade.

Naquele tempo, os surdos não eram considerados seres humanos, de acordo com o pensamento de importantes filósofos da época, pelo fato de não usarem a linguagem que se desenvolvia apenas através da fala. Essa representação de não-humano se estendeu até a Idade Média com a aquiescência da Igreja Católica, que negava aos surdos a dádiva da imortalidade da alma, já que eles não podiam receber os sacramentos (batismo, crisma, eucaristia, extrema-unção etc.). Estas duas fontes de domínio – filosófica e religiosa – contribuíram com a naturalização da representação dos surdos como pessoas intelectualmente inferiores.

Perguntar de onde vinha a idéia de inferioridade dos surdos significa estar em atenção quanto às idéias sobre o suposto mal da falta da audição. Significa saber como a idéia de inferioridade continua marcando a vida dos surdos e por meio de que representações negativas ela foi construída. Os surdos carregavam o mal, a feiúra, a loucura, a doença, eram responsáveis pelo corpo mutilado que envergonhava a família e os impossibilitava de viver em sociedade. Esses atributos eram referentes à condição de mutismo, de inatividade do pensamento e da inteligência, que acreditavam fossem condições da surdez.

²³ Expressão pela qual os surdos eram (e ainda são) designados. Na verdade eles não são mudos, não falam pelo fato de não ouvirem. As crianças ouvintes aprendem a falar porque ouvem a fala dos adultos, imitando-a. Surdo-mudo era a forma de denominar os surdos no final do século XIX até início do século XX, mas que ainda hoje encontramos pessoas se referindo aos “surdos-mudos”, aos “mudinhos”.

A palavra falada era considerada um presente de Deus, pois que, não eram dignos dela os surdos. Contudo, “A fala era apenas o instrumento, e imperfeito, pelo qual a escrita era traduzida. Do ponto de vista do sujeito, não apenas possuir o título de nobreza mas ser letrado compunham dois traços indissociáveis, conferidores de prestígio social (SOUZA, 1998, p.129).

Entre aqueles que se preocupavam em ensinar os surdos a ler, interpretar, escrever e falar estava o primeiro professor de surdos, o monge espanhol e beneditino Ponce de Leon (1520-1584). De acordo com os costumes da época²⁴, também não deixou registros sobre o método que utilizava; segundo depoimentos de seus alunos, o monge inventou o alfabeto manual, datilológico (representação manual do alfabeto) como instrumento de acesso à escrita, seu objetivo principal. Seu trabalho pautava-se no Método Oralista, pois, além dos sinais, havia treinamento da voz e leitura dos lábios.

No século XVIII a língua de sinais ganha visibilidade na sociedade, principalmente pela criação da escola de surdos por L'Épée. O abade L'Épée (1712-1789) teve papel importante na história da educação dos surdos, reuniu surdos dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para surdos com o uso da língua de sinais (LS); mais tarde alguns de seus alunos se tornaram professores. Com isso, a LS utilizada apenas em espaços isolados, passa a ser utilizada em um ambiente de reconhecimento social - a escola.

Devido ao resultado positivo da língua de sinais na educação dos surdos, essa metodologia foi utilizada por toda a Europa e, mais tarde, pelo mundo. Entretanto, tal modalidade, nos espaços educacionais e clínicos, não durou muito em virtude do poder da Medicina e da Filosofia, que colocavam supremacia na oralidade – na língua falada, como possibilidade de desenvolvimento do surdo e de integração na sociedade. Ainda nessa época surgiram outros educadores de surdos na Europa, criando diferentes metodologias de ensino, as quais se utilizavam de várias modalidades lingüísticas: auditiva-oral, língua de sinais e datilologia, entre outras.

²⁴ Os educadores dos surdos não costumavam revelar seus métodos de ensino, de acordo com o resultado do trabalho ficavam famosos ou não.

A língua de sinais teve a sua importância até que em setembro de 1880 se realizou o II Congresso Mundial de Professores de Surdos em Milão, Itália. O fatídico encontro reuniu um grande número de ouvintes que defendiam a superioridade da língua oral em detrimento à língua de sinais, decretando que a língua oral deveria ser a única forma de comunicação e ensino dentro das escolas para surdos. Embora houvesse a presença de surdos no evento, eles não participaram da sessão final de votações; quanto a este fato há controvérsias a respeito dos motivos que os teriam deixado de fora das discussões num momento tão importante.

Desde então prevaleceu o uso do método oral em quase todo o mundo, praticamente até nossos dias. O uso da língua de sinais foi proibido nas escolas especiais, desrespeitando qualquer possibilidade de comunicação gestual que pudesse ser experimentada pelos surdos. As narrativas de alguns dos ex-alunos do CMP educados por esse método, mostraram os castigos que recebiam na escola e em suas casas por insistir no uso da língua de sinais. A idéia passada para a família era de que o uso dos sinais dificultaria o treino da oralização e, portanto, a aprendizagem de seus filhos seria prejudicada. Os relatos desses alunos nascidos nas décadas de 1970 e 1980, trazem um passado distante para bem perto de nós, intensificando a luta dos surdos pelo reconhecimento da LIBRAS, pois foi através dela que o surdo adquiriu outros direitos.

Pode-se dizer que a história da educação de surdos no Brasil é recente no contexto geral. O seu principal personagem não foi um brasileiro e sim um francês surdo, Eduard Huet.. O francês formou-se professor e emigrou para o Brasil em 1855, sendo apoiado por D. Pedro II fundou o Instituto Nacional de Surdos Mudos no dia 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro. A primeira escola de surdos tem em seu registro os primeiros alunos surdos e surdas, a esposa de Huet como responsável pelo cuidado das meninas. Apenas anos depois, já com a saída de Huet da escola, fecharam o internato feminino, permanecendo apenas os meninos. Vinham surdos de todos os pontos do país, e muitos eram abandonados pelas famílias. Foi a primeira escola brasileira a usar a língua de sinais na metodologia de ensino, o mesmo método do abade L'Épée. Entretanto, após o Congresso de Milão, em 1911, passou a adotar o oralismo puro. Em 1931, foi re-criado o externato feminino com oficinas de costura e bordado. Em 06 de junho de 1957, passou a se

chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Atualmente o INES atende em torno de seiscentos alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio.

A partir da década de 1960, marcada pela luta pela aprovação da LDB e pela organização de um ensino unificado em todo o país, as preocupações ligadas à educação dos surdos passaram a ser pensadas como forma de inclusão social. Sobretudo, o interesse nesta área permaneceu relacionado à necessidade de oralização dos surdos, pois, ainda hoje, a oralização tem como justificativa a inclusão na sociedade. O importante é que este e outros assuntos vêm sendo discutidos por diferentes educadores, lingüistas, sociólogos e pela comunidade surda.

Neste contexto, a Declaração de Salamanca²⁵ é considerada um marco para as políticas de inclusão que, necessariamente, têm em seu contexto a educação de surdos. Embora o conteúdo específico sobre a educação de surdos tenha uma parcela mínima de discussão, este documento tem sido de grande importância para os surdos, acredito que por razão da sua importância no cenário global e, na medida em que oportuniza debates sobre as questões que interessam aos surdos. A Declaração de Salamanca é também um artefato de reflexão e avaliação da educação de surdos dentro das políticas de inclusão.

Os estudos sobre surdez, linguagem e educação, a suposta garantia do direito de todos à educação e a propagação das idéias de normalização e de integração das pessoas com necessidades especiais fizeram com que as crianças surdas fossem encaminhadas para as escolas regulares. Neste cenário, as políticas de inclusão têm sido instrumentos de luta nas discussões a cerca da educação de surdos, que não se restringem aos grupos de ouvintes, mas necessariamente são invadidas pelas opiniões, questionamentos e reivindicações dos surdos.

As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação passaram a coordenar o ensino das crianças com necessidades especiais, criando salas de recursos e classes especiais para surdos. Esses acontecimentos, que pretendiam garantir os

²⁵ Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial, documento das Nações Unidas, de 1994.

direitos dos cidadãos, fizeram com que os surdos passassem a reivindicar o reconhecimento e respeito à língua de sinais, qualidade do ensino, acesso aos meios de comunicação, serviços de intérpretes etc.

Em 1977 foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos (FENEIDA). Entretanto a representatividade da entidade estava comprometida porque sua diretoria era composta por ouvintes. Contrariados com a situação, formou-se uma comissão de luta pelos direitos dos surdos, organizada por um grupo de surdos que buscavam a participação nas decisões da diretoria. Em 16 de maio de 1987, em Assembléia Geral, a nova diretoria reestruturou o estatuto da instituição que passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A FENEIS trabalha no sentido de garantir os direitos culturais, sociais e lingüísticos da comunidade surda, tendo como uma das principais bandeiras o reconhecimento da cultura surda perante a sociedade. A Federação é membro da WFD que representa os surdos em organizações mundiais como a ONU, UNESCO, OEA, OIT.

Em outubro de 1993, reuniram-se surdos de todo o país na FENEIS e votaram para eleger o nome da língua de sinais do surdos do Brasil – a LIBRAS. O reconhecimento oficial da língua brasileira de sinais – LIBRAS – aconteceu em 24 de abril de 2002, como meio legal de comunicação e expressão, como sistema lingüístico, próprio de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

No ano de 1996, a PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul) em Porto Alegre, o grupo do Dr. Antonio Rocha passou a desenvolver pesquisas na área da língua escrita de sinais - o SignWriting²⁶ - enquanto sistema escrito de sinais usado através do computador. O trabalho que está sendo desenvolvido no sentido de criar a língua escrita dos surdos é realizado por Rocha e a surda Marianne Stumpf. O acompanhamento deste estudo é feito pelo surdo Diogo Madeira, com projeto na Universidade Católica de Pelotas.

²⁶ O SignWriting foi criado pela Valerie Sutton em 1974. Valerie criou um sistema para escrever danças e despertou a curiosidade dos pesquisadores de língua de sinais dinamarquesa que estavam procurando uma forma de escrever os sinais. Acesso pelo site: <www.signwriting.org>.

Embora as discussões sobre os temas que interessam à educação de surdos tenham a participação dos surdos, e por isso a visão patológica destes esteja sendo questionada e refutada, ainda é muito significativo o número de escolas especiais com características paternalistas, a exemplo de outros espaços educacionais. O Rio Grande do Sul, um dos grandes centros de interesse nessa área, apresenta alguns exemplos de escola com esse perfil, uma vez que se intitulam: Escola de Ensino Especial, Centro de Atendimento Especial, Centro de Treinamento e Reabilitação da Audição. Pelo breve rastreamento acerca das escolas que tratam da educação de surdos, tanto no sul como em outras regiões do país, pude perceber que são poucas as que oferecem o Ensino Médio. Embora o quadro venha se alterando, o Ensino Fundamental aparece muitas vezes como o limite da capacidade de escolarização dos surdos.

Pelotas certamente está entre os municípios que têm desenvolvido trabalhos de vanguarda na área da educação de surdos, justamente porque se percebe o grande envolvimento, compromisso e participação dos surdos nas atividades sociais e educacionais da cidade. A Escola Especial Alfredo Dub, o Colégio Pelotense, a Escola Estadual João XXIII, a Universidade Católica e a Associação de Surdos de Pelotas são entidades que estão em contínuo processo de debate sobre os surdos e a educação.

Os movimentos sociais, culturais e educacionais responsáveis pela interação surdos e ouvintes em espaços antes habitados apenas por ouvintes, fazem com que as estratégias de ensino sejam modificadas, considerando que em todos os debates e decisões importantes estão presentes e participativos os alunos surdos. Sem dúvida, a realidade que se vê no dia-a-dia dessas instituições de ensino não é de tranquilidade, afinal, as ações são entremeadas por representações sobre deficiência, capacidade, inteligência, normalidade, etc. que exigem das pessoas envolvidas na educação de alunos surdos uma atitude de mudança que, necessariamente, provoca a alteração de conceitos.

A história da educação de surdos de que se têm notícias através do tempo não é uma história isolada, ela se molda, se acomoda, se rebela e se reescreve em todos os períodos da humanidade. É uma luta de minoria lingüística que divide

espaços heterogêneos nas escolas, sejam centros especiais de reabilitação ou escolas de vanguarda; são espaços a serem conquistados. Especialmente neste momento globalizado, dominado por discursos emancipatórios que pregam direitos iguais e cidadania, é fundamental que os surdos continuem se organizando através das associações e escolas para efetivar a sua cidadania.

Para dar conta da história da educação de surdos da qual fazemos parte, muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas por surdos e ouvintes, a partir das tematizações e problematizações dos Estudos Culturais²⁷. Temas e instituições que envolvem os surdos estão sendo (re)discutidos, como: a educação especial, a inclusão, a normalidade, a forma de comunicação hegemônica, as representações sobre a surdez, as culturas de grupos minoritários, as identidades surdas, a visão clínica e antropológica da surdez, as políticas públicas e outros tantos. É preciso, pois, reconhecer a importância da história dos surdos na constituição de suas identidades, considerando que eles ainda representam na sociedade as supostas identidades deficientes.

O passado e o presente têm marcado a vida dos surdos nas suas mais diversas representações da surdez, da deficiência e da diferença. O futuro dessas pessoas pressupõe transformações nas idéias, nas políticas, nos procedimentos pedagógicos e no processo de formação dos professores, nas normas culturais e nas questões ligadas às identidades dos surdos. Esse futuro já começou a ser construído pelos surdos como forma de re-construção cultural do seu passado e do seu presente.

²⁷ Entre as interpretações sobre os Estudos Culturais, parto da concepção que vê “a cultura como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política” (SILVA, 2000, p.56).

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS OFICIAIS E A QUESTÃO DA INCLUSÃO

3.1 Discurso de Inclusão

O século XXI tem sido um tempo de rupturas nos sistemas mais ajustados da sociedade do Brasil e do Mundo – a família e a escola. A distância temporal nos afasta do rigor social da Antigüidade que deliberava sobre os corpos imperfeitos dos indivíduos, condenando-os à morte ou à exclusão por afastamento do convívio social. “A contemporaneidade nos apresenta um cenário de controle mais sutil, em que delicadeza e bondade – tolerância – são estratégias de captura de corpos, no qual são examinados e classificados os grupos de pessoas diferentes, através do comportamento, da forma, da cor, da língua e, de maneira geral, daquilo que destoa dos padrões da normalidade.”

A discussão que me proponho a fazer neste capítulo vai tratar especificamente da entrada dos alunos surdos na escola regular de ensino, da inclusão como situação que leva a criação de novas identidades. Estes sujeitos pertencem a um grupo de minorias²⁸ que tenciona espaços de significação, luta pelo reconhecimento da sua cultura e pelo direito à diferença numa sociedade supostamente mais flexível em suas doutrinas. A própria condição de ambigüidade nas relações entre aqueles caracterizados pela normalidade e os desajustados afeta a racionalidade da vida social.

²⁸ Os grupos minoritários aos quais me refiro nesse texto, são grupos discriminados pela sua história, raça, etnia, classe, gênero, credo, língua etc..

Novos enunciados são elaborados a partir dos discursos que pregam a justiça social entre eles, a inclusão nas escolas regulares fazendo parte de uma cadeia de intenções embutidas no discurso neoliberal o qual tem como pano de fundo a utilização do trabalho de indivíduos portadores de alguma deficiência. Portanto, a inclusão apresenta o sujeito ao mundo, na sua discrepância física, moral, econômica, sexual ou intelectual, a partir de ações que produzem os sujeitos funcionais. Neste caso, a representação dos portadores de deficiência vem acompanhada de discriminação e preconceito pelo fato da sua identificação aparecer associada a algum mal.

No processo de inclusão, a deficiência está sendo narrada segundo o olhar de quem a quer representar. Sejam olhares surdos ou ouvintes, em cada espaço de relação são designadas as deficiências de acordo com as convicções, as leis ou as convenções criadas a partir do referencial da normalidade. Neste caso, o discurso da igualdade entre surdos e ouvintes pode funcionar como perda para os surdos num plano de comparação em que o ouvinte seja a referência. Contudo, a orientação que chega às escolas é o tratamento da igualdade, a mercê de qualquer interpretação que possa servir ao olhar de quem recebe os surdos. Além disso, a escola deve atender às necessidades educacionais de seus alunos prevendo a formação integral do indivíduo deficiente.

Nesta perspectiva, suponho que, nas relações de pretensa igualdade, são criados novos valores de justiça, regras, normas, direitos, representações e significados que passam de um estado de guerra para a harmonia, de marginalidade para disciplina, de castigo para tolerância, de exclusão para inclusão. Certamente, são muitas as vozes que constituem as estratégias de controle e regulação em nome da igualdade, fraternidade e solidariedade, capazes de inventar o prazer e a felicidade nos corpos dos marginalizados quando são convocados a fazer parte de um contexto social que se quer renovado. Esse movimento faz com que a beleza, o jogo, a riqueza, a maldade e a bondade ganhem uma importância cultural imaginada no olhar dos que cobiçam a normalidade.

Neste contexto, a inclusão é um processo de construção social como estratégia da linguagem que universaliza, humaniza e produz cidadãos responsáveis

segundo as regras da sociedade. Deficientes ou normais, os sujeitos são partes do processo de civilização caracterizado conforme a época e sob influência cultural do meio. Este é um processo dinâmico que se manifesta através dos discursos que indicam as condutas corretas e o corpo adequado a ser conquistado pelos indivíduos. Tomo as práticas discursivas como ações sociais e culturais que circulam e se (re)produzem nas diferentes instituições: famílias, escolas, associações, universidades e outras.

Pode ser que o processo de re-construção dos surdos se paute na proximidade/ semelhança com as características ouvintes. Esta idéia estaria comprometida com o desejo dos próprios surdos e de suas famílias de se apropriarem do status e poder da cultura ouvinte. Neste caso, a inclusão aparece como uma forma dos surdos se apropriarem dos bens materiais e intelectuais reservados aos ouvintes, ajustando possíveis deficiências às características da normalidade. Tal reflexão corresponde ao pensamento que leva o sujeito a buscar, nos discursos de inclusão, as verdades que funcionam de acordo com o olhar de quem governa, utilizando técnicas e procedimentos eficazes na obtenção do estatuto de verdade (FOUCAULT, 2002b).

Entre as estratégias de governo para melhor governar estão os meios de comunicação de massa²⁹, que multiplicam os olhares para a deficiência, para a inclusão, para a solidariedade, para as diferenças, para a tolerância, para o outro representado e significado em um contexto global. O governo de si mesmo é o caminho mais eficaz de conquista do outro, é a independência controlada, é o espaço aberto que limita, é o desejo que empurra para a normalização.

No meu entendimento, as políticas de inclusão apenas usam o discurso fraternal que pretende reverter a situação criada pelo abandono, ignorância ou injustiça social simplesmente colocando os surdos na escola regular. Na verdade, a inclusão é uma das estratégias de governo de si mesmo porque provoca no

²⁹ Penso que a mídia é uma estratégia de controle, tendo a televisão como meio de comunicação de maior efeito "lingüístico", a qual entra na luta pela cidadania e pelos direitos iguais na forma de inclusão. Na TV aparecem pessoas chamando os surdos para a escola dos normais, usando a língua de sinais como prova de que, além da escola estar aberta para todos, reconhece e aceita as diferenças. Entendo esta prática como estratégia do governo para melhor governar.

indivíduo o desejo de ser melhor, leva-o à interpretação de suas imagens e à responsabilidade de passar a representar algo diferente daquilo que o faz portador de deficiência. Contudo, esta premissa não me inclui no grupo dos céticos, acredito que a inclusão é parte de um caminho cheio de rupturas e contradições que os surdos precisam percorrer para articular suas próprias conquistas.

3.2 O Contexto da Educação Especial

A educação especial ao longo do tempo se instituiu a partir da articulação medicina/patologia/pedagogia. A preocupação tem sido com a doença que necessita de intervenção médica e cuidados especiais, sem que o foco de atenção esteja voltado para o ensino-aprendizagem. No Brasil, a prática educacional da compensação voltada para os portadores de alguma deficiência se articula a partir do entendimento de que essas pessoas são limitadas intelectualmente. Portanto, a eles são negadas as oportunidades de desenvolvimento das atividades cognitivas e, indiretamente, de sua participação na vida social como cidadãos que podem conquistar o respeito às suas características.

O discurso da educação especial centrado na representação das deficiências, entre elas a surdez, fez com que a aprendizagem entre os surdos se tornasse muitas vezes casual. Neste caso, a educação de surdos tem sido vista no contexto da deficiência e criada na história dos surdos a partir da concepção ouvinte. Contudo, sabemos que atualmente as comunidades surdas têm se mobilizado em muitas regiões do país, reivindicando oportunidades de trabalho e melhor educação. Especialmente em Pelotas, as manifestações políticas, sociais e educacionais têm sido importantes na construção das novas imagens do surdo.

Portanto, outros modos de conceituar a educação especial têm levantado questionamentos acerca das implicações dos novos discursos. Por exemplo, como interferem nas vidas dos alunos considerados especiais as novas formas de fazer a educação especial em escolas regulares? Considerando que a educação especial assume que as diferenças humanas são normais e, que, em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se

adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (SALAMANCA, 1994, p.4).

Esse discurso, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, teoricamente muda todo o processo de interferência educacional, deslocando o centro de poder das escolas especiais para uma educação inclusiva, sob orientações legais ou morais que mexem com as relações de poder lineares, causando transformações no processo educacional.

Considerando a inclusão uma decisão fundamentalmente política, são as estratégias de regulação e controle que vão alimentar a legislação nessa área. Seguindo essa ótica, temos como um dos pilares do discurso da inclusão “A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial”³⁰, elaborada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, em busca de melhoria do acesso à instrução das pessoas com necessidades especiais. Esse documento foi editado a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais.

O documento orienta para a equalização de oportunidades para as pessoas com deficiências e proclama a necessidade da educação especial fazer parte do sistema educacional de ensino. No seu artigo dezoito refere-se à educação de surdos dizendo que as políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais dos surdos. Reconhece a importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, e proclama o seu reconhecimento e a garantia do acesso à educação em sua língua nacional de signos (SALAMANCA, 1994).

Em seu conteúdo, a Declaração de Salamanca faz um chamamento aos governos no sentido de reconhecer o direito das pessoas portadoras de necessidades especiais de freqüentar escolas. Proclama que a escola reflita sobre a

³⁰ Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

importância de uma educação adequada aos deficientes, reafirmando um compromisso de educação para todos.

Embora a educação de surdos conste apenas no artigo dezenove, este documento é um dos referenciais de luta pela inclusão dos surdos nas escolas regulares. Alguns dos alunos surdos do CMP têm conhecimento da existência deste texto que fala do respeito às diferenças como princípio de melhores condições de ensino, considerando que:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (SALAMANCA, 1994, art. 19).

No trecho, o signo de maior importância da cultura surda – a LIBRAS – está sendo reconhecido nas rodas de discussão internacional com relevância no seu reconhecimento e aplicação. Este fato tem representação de força da cultura surda como forma de indicação de valores e características legítimas da comunidade surda. Embora o documento tenha em seu contexto geral o tom da generosidade e da complacência, próprios da educação paternalista, interfere positivamente nas práticas da inclusão quando valoriza a língua dos surdos.

Este documento foi motivo de análise porque tem significado importante para os sujeitos da pesquisa. De alguma forma ele responde a certas expectativas dos surdos quando cobra respeito aos portadores de deficiência. O respeito aos surdos se traduz, neste caso, na orientação sobre a inclusão dos surdos nas escolas regulares com atendimento adequado às suas características.

A Declaração, de alguma forma, tira os surdos da escola especial que representa a anormalidade, a deficiência e, portanto, a exclusão da vida social. Ao mesmo tempo, autoriza os surdos a participar ativamente do contexto escolar ouvinte, usufruindo as supostas vantagens representadas na escola regular.

3.3 A LDB e a LIBRAS: dilemas vividos pela escola

Nos documentos oficiais as pessoas representadas por anomalias, desvio ou qualquer característica física que as diferencie do padrão de normalidade aparecem dominadas pelos processos de simplificação, de generalização, de homogeneização. Entre estas pessoas estão os deficientes auditivos, sujeitos ao processo de normalização através das políticas de inclusão.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB – Lei 9394/1996)³¹, em seu capítulo V, que define a Educação Especial como modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 58), estão previstos serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades desses alunos. A Lei estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer pessoa especial em sala de aula.

O discurso sobre a inclusão está amparado em dois pontos: “escola para todos” e “qualidade na educação”, congregando os governos a adotarem “o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares”. Diz que: “aqueles com necessidades educacionais especiais – deficientes – devem ter acesso à escola regular que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (LDB – Lei 9394/1996).

Entretanto, ao reproduzirmos o slogan “escola para todos” estaremos dizendo que a escola é para todos, mesmo para aqueles que destoam do conjunto, que estão à margem, que são avulsos. Contudo, marcam o espaço com sua presença, às vezes, estranha, exótica, menor, mas sempre necessária para que nos tornemos mais humanos, para delimitar um espaço que divide normal e anormal. O dilema vivido nas escolas que recebem estas pessoas inclui dificuldades que precisam ser vistas e enfrentadas no dia-a-dia. As diferenças são negociadas,

³¹ O documento pode ser encontrado em www.google.com.br, LDB-Lei 9394/1996.

individual e coletivamente por meio das relações que se conectam através dos diálogos, das divergências e dos silêncios.

Contudo, o direito à inclusão traz o outro – surdo – para perto de nós – ouvintes –, para o espaço pretensamente puro, distinguindo esse outro do mesmo. Na invenção moderna da escola, a norma vai corrigir e disciplinar o “monstro”, o “desvio”, o “estranho” para torná-lo mais próximo da normalidade, para livrá-lo do mal que o habita, como “portador das falhas sociais” (SKLIAR, 2001, p.124). Mas quem define o que é anormal? Que discurso produz a normalidade?

Nas relações entre grupos e indivíduos vão sendo criadas as diferenças projetadas a partir do padrão que institui a normalidade. Pode-se dizer que os conceitos de anormalidade são construídos nos grupos, sem que isso venha a exprimir uma lei da natureza (VEIGA-NETO, 2001). Os surdos não são naturalmente surdos, a representação da surdez vem sendo construída através de um modelo social que procura classificar as pessoas estabelecendo seus lugares dentro de relações binárias.

Crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais³² são considerados sujeitos anormais que, segundo Veiga-Neto (2001, p.105): “são os mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando, (...) os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes (...) o refugio enfim”. Refugio que, por ora, vem sendo objeto de atenção das políticas públicas de inclusão, as quais são cúmplices de uma gestão política/econômica/social que pretende transformar os “corpos incompletos” em objetos produtivos.

Sem dúvida, a Lei, como estratégia de governo, traz em seu discurso a aceitação do outro, reconhecendo suas limitações e possibilidades de conviver em sociedade. Esse discurso se preocupa principalmente em seguir o tratado mundial da paz, em que se inserem todos os atos de cunho humanizador. Assim, são

³² Na Declaração de Salamanca, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

estabelecidas formas de juntar os diferentes e os iguais num mesmo espaço pedagógico, respeitando as diferenças, reorganizados a partir das orientações governamentais, que empregam nos discursos oficiais o compromisso de garantir os mesmos direitos aos “normais” e aos “anormais”.

No caso específico das escolas que estão buscando um entendimento diferenciado da surdez, o espaço educacional pode ser visto como um local de possível ressignificação da imagem deficiente. O tratamento da diferença cultural alimenta a nova visão, embora aconteça em meio às atitudes contraditórias, tanto dos surdos quanto dos ouvintes, permitindo encontros e negociações entre os participantes da vida escolar.

O processo de afirmação cultural se materializa em culturais, sociais e políticas que, de alguma forma, estão comprometidas com os saberes das culturas de minorias. Neste caso, o papel da linguagem na aceitação e reconhecimento da LIBRAS como forma legítima de comunicação dos surdos torna-se fundamental na construção das identidades surdas. Afinal, as identidades criam sentidos através dos símbolos pertencentes a uma comunidade que são, necessariamente, considerados diferentes dos símbolos de outras comunidades.

O símbolo maior da cultura surda foi oficialmente reconhecido pela cultura ouvinte em 24 de abril de 2002, pela homologação da Lei da LIBRAS, nº 10.436, que reconhece em seu artigo 1º, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associada³³. A lei enfatiza o uso da LIBRAS como língua própria da comunidade surda e assegura a presença de intérpretes nas instituições públicas. O Ministério da Educação (MEC) indica que o setor público deverá apoiar e difundir esta modalidade lingüística.

A Língua de Sinais Brasileira reconhecida oficialmente é de responsabilidade das escolas na sua prática cotidiana. Essa tem sido uma das dificuldades e um dos desejos a serem vencidos e conquistados no CMP por muitos professores, funcionários, pais e alunos ouvintes. Certamente são vários os motivos que têm

³³ A lei de LIBRAS pode ser encontrada em <www.surdosol.com.br>.

levado pessoas ouvintes a demonstrar interesse por uma língua usada por um número pequeno de alunos, considerados ainda pela maioria da escola como deficientes auditivos (mudos, surdo-mudos, doentes, etc.). Contudo, a busca por aulas de LIBRAS foi motivo de luta pela conquista de um professor surdo no Colégio.

A representatividade da língua de sinais no CMP também se deve ao seu reconhecimento pelos professores como primeira língua dos surdos, de acordo com a concepção bilíngüe. Este entendimento partiu de estudos na área da educação de surdos realizados no curso de capacitação³⁴. Estes estudos deram margem às mudanças nas ações dos professores e na percepção de que não existe apenas um olhar para as questões que envolvem os surdos, por entre os poros vazam inúmeras interpretações e conceitos. Certamente, as ações curriculares do curso encaminhavam o processo de discussão acerca da educação de surdos numa visão pós-estruturalista, o que implicava em novas representações da surdez dentro da perspectiva da diferença, que vê os surdos como um grupo sócio-cultural.

Contudo, os cursos e as leis não dão sustentação ao projeto de inclusão para alunos especiais na escola regular sem que os professores queiram buscar a palavra dos próprios alunos. Os dilemas na escola se evidenciam quando os estranhos rompem as cercas curriculares e exigem novos olhares da comunidade escolar, desafiando-a a modificar conceitos que poderão modificar a linguagem e o processo de significação dos sujeitos da educação.

³⁴ Curso de capacitação na área da educação de surdos sob a coordenação Carlos Skliar e ainda de outros profissionais do Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES).

4 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, PODER, DIFERENÇA E MULTICULTURALISMO

Problematizar os PCN significa procurar na escritura aquilo que não foi dito, significa buscar contradições no decorrer do texto, implica proximidade com a coisa real e distanciamento das palavras que cativam o olhar romantizado da educação. A crítica que faço a este documento está relacionada principalmente com a universalidade do seu conteúdo como doutrina a ser seguida em todos os lugares sem olhar a quem. É um texto comprometido com a visão humanista que prega justiça, liberdade e fraternidade como algo a ser doado. As palavras do texto não deixam dúvidas quanto à sua opção por uma política do bem comum mostrada através de uma escrita clara e objetiva. Busquei uma leitura bastante crítica, mais do que interpretativa porque não havia formas obscuras de mostrar o controle e a sujeição às quais estamos expostos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³⁵ se constituem em mais um dos supostos compromissos governamentais na área da educação sem que a comunidade tenha discutido as especificidades da sua região. Por mais que se tenha certa autonomia nas escolas, os parâmetros são os mesmos em locais e espaços diferentes. Entretanto, o texto dos PCN estabelece as metas do ensino no Brasil como forma de unificar os currículos. São os parâmetros que vão nortear o trabalho dos professores em suas salas de aula, apontando para exercícios de cidadania voltados para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

³⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Temas Transversais, Brasília, 1998.

O documento traz em seu contexto mais amplo as formas de governar para uma educação ética, justa e solidária, respeitando todas as pessoas independentemente da raça, religião ou situação econômica. Os pobres e os deficientes são incluídos na sociedade a partir da aquisição dos direitos e os deveres próprios de qualquer cidadão. Nessa perspectiva, os PCN elegeram alguns princípios básicos para orientar a educação escolar, baseados no texto constitucional. Os princípios são: “Dignidade da pessoa humana; Igualdade de Direitos; Participação; Co-responsabilidade pela vida social” (PCN, 1998, p.21).

Procurando ver os retratos dos alunos surdos no documento, escolhi a parte que trata sobre os temas transversais³⁶. A educação de surdos pode ser entendida no contexto da transversalidade no capítulo que trata da pluralidade cultural, já que o tema proposto busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade. O tom da escritura é de respeito às diferenças, no sentido de aceitar que elas existem e que devem ser respeitadas.

O ponto que trago para reflexão e crítica é o tratamento da diversidade e da diferença. Nele, a diferença faz parte do contexto da diversidade como uma variedade dos comportamentos dos sujeitos, sem que tal característica pudesse se constituir numa outra forma de criar identidades independentes da identidade normal. Seguindo esta interpretação, os surdos ocupam espaços reservados àqueles que precisam de compreensão e respeito porque também fazem parte de uma comunidade nacional. De acordo com o documento: “Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação” (PCN, 1998, p.122).

Portanto, segundo o texto, a escola pode desempenhar um papel importante na luta contra a exclusão e conseqüentemente na construção de uma sociedade mais justa aceitando a diversidade humana. A escola aparece como responsável pelo ensino e conservação das regras de convivência que fazem com que as pessoas se respeitem, possam se constituir enquanto sujeitos individuais e também

³⁶ Temas Transversais: as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. (PCN. 1998, p.17)

do outro constituído em sua alteridade. Seguindo este pensamento, a constituição do sujeito remete a situação de estabilidade, de busca e aceitação de uma identidade que o justifique.

Apesar do discurso da diferença estar presente em alguns momentos do documento, considero que a perspectiva tradicional da educação instituída no texto carrega o peso do preconceito e da discriminação. Os discursos diferença e diversidade são tomados sob uma mesma ótica, ambos trazem os ranços da benevolência, da caridade e da tolerância, produzindo identidades fixas e estáveis.

No entanto, os conceitos de diversidade e diferença que utilizei nesta pesquisa compreendem que diversidade e diferença assumem posições diferentes social e politicamente. O discurso da diversidade está associado ao movimento do culturalismo que “em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas enquanto que a diferença se constitui num processo social vinculado à significação” (SILVA, 2000, p.42). Portanto, a diferença assume a presença simbólica construída nas relações sociais e o reconhecimento da autonomia de um grupo identificado culturalmente, e a diversidade toma o sujeito a partir de suas deficiências.

Atualmente, o discurso da tolerância substitui os sentimentos de vergonha e medo que em outros momentos da história separava os monstros da sociedade civilizada. Os deficientes viviam escondidos em suas casas, em asilos, internatos ou em qualquer depósito que os mantivessem afastados do convívio social. Hoje em dia são poucos os casos de expulsão física das pessoas com deficiência ou doença grave; em vez disso, a sutileza da exclusão social pode ser identificada no próprio discurso de tolerância que quer fabricar aluno-cidadão.

Nas escolas, os educadores se vêem às voltas com um pretense cidadão desenhado nos PCN, por mãos que acreditaram poder fazer a travessia destes sujeitos para uma escola mais humana que oportunizasse a igualdade de direitos. A chamada “escola para todos”, por sua vez, sobrevive em meio à crise identitária-educacional que afasta a imagem do sujeito centrado, neste espaço ele pode ser reescrito a partir da produção de novas representações. Segundo Silva:

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos; de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar as identidades; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e lingüísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (2000, p.84).

Os sujeitos identificados nos PCN não podem ser entendidos a partir de um referencial de tolerância uma vez que não são identidades estáticas, elas se movimentam a partir das novas linguagens. De qualquer forma, em nome da paz e da humanidade, os alunos surdos são chamados a existir como cidadãos de direitos. São transformados em sujeitos produtivos, tendo como modelo o sujeito competitivo, competente e inteligente.

Os professores se deparam com situações novas empurradas pelo discurso de educação para todos, numa cadeia de relações que exigem conhecimentos de coisas e pessoas que não faziam parte do contexto escolar. Eles procuram outros sentidos para as suas ações, em face da presença do aluno cidadão desenhado nos PCN. Um aluno que assombra o território das identidades estáveis causa constrangimento aos professores ao serem abordados por palavras, pensamentos e idéias estranhas aos seus ouvidos. Os alunos aparecem ressignificados pelos construtores do documento sem que as pessoas envolvidas no processo escolar tivessem participado dessa criação, os professores apenas receberam os alunos deficientes. No projeto de inclusão, a escola é o lugar onde cabem todas as diversidades, ou seja, todos aqueles que não tinham direito a este espaço porque ele era de outros que ainda estão lá.

No documento também são desenhadas as imagens do professor, no entanto, procurar o rosto dos docentes nos PCN significa relacionar a sua descrição com aquilo que existe de fato, como: os seus saberes, a sua auto-imagem, a sua visão de educação e o seu modo de perceber o outro na diferença. A leitura dos PCN é uma leitura de fora, é o olhar da superfície, é a visão do imaginário escolar. Por isso o seu discurso se torna ocioso, mesmo que em seu interior estejam muitas vontades nossas.

Fazer uma leitura crítica deste texto implica mexer com uma linguagem que está forjando uma falsa situação de respeito às pessoas deficientes, submetendo-as a um currículo escolar pensado para a “normalidade”. Entretanto, a mesma dinâmica que apresenta a redação dos PCN pode atender aos propósitos da escola se interpretarmos o texto a partir de idéias construídas na relação com os alunos. Este caminho prevê as derrubadas de cerca³⁷, proposta por Miguel Arroyo considerando que a leitura do documento, contextualizada no cotidiano escolar, leva a uma abertura nas relações, incorporando significados culturais e identitários que não cabem nas grades curriculares existentes.

Nessa perspectiva, é importante problematizar a escola e os currículos, propiciando encontros para trocas entre os sujeitos da educação, com o objetivo de perceber que novos estilos e culturas precisam fazer parte dos currículos. Acredito que isto já esteja acontecendo, de forma lenta e insegura, porém mais educativa. Como diz Skliar:

É preciso voltar a olhar bem e problematizar aquilo que não foi suficientemente problematizado nessa área: a produção de um espaço colonial, inclusive hoje multicultural, em relação aos indivíduos, sujeitos e comunidades representados como parte da alteridade deficiente (2003, p.164).

O espaço colonial, como diz Skliar (2003), pode ser observado na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando concorda com a existência da marca autoritária da sociedade brasileira. O autoritarismo é uma característica histórica vivenciada de formas diferentes em cada momento e espaço da sociedade. No Brasil, foi contada a sua trajetória histórica através das marcas da escravidão, sucedendo lutas contra um inimigo visível. Entre outras tantas injustiças e perversidades contra a população, hoje em dia são criadas outras formas de autoritarismo, mais sutis, mas não menos ferozes. Algumas até confundem a suposta pureza dos sujeitos que aprovam as políticas paternalistas, em detrimento do respeito às posições que os sujeitos querem ocupar na sociedade.

³⁷ Derrubadas de cercas foi a expressão usada pelo palestrante Miguel Arroyo na abertura do Poder Escolar organizado pela Secretaria de Educação de Pelotas em 2002. Significa romper com as grades curriculares, reformulando ações e pensamentos.

No início do 1º capítulo, o texto dos PCN diz que, ainda hoje, a nossa sociedade é uma sociedade marcada por relações hierarquizadas e por privilégios que reproduzem e mantêm um sistema de desigualdade, injustiça e exclusão social. Concordo com esta idéia, especialmente quando se concretizam situações de inclusão que não consideram as diferenças individuais e de cada grupo, tratando a todos como se as posições, papéis e funções dentro de um espaço específico não tivessem implicação nas relações de poder. Como se fazer parte de uma minoria dentro da escola não fosse motivo de preocupação e luta. Assim, as palavras a seguir, copiadas do documento apenas fazem sentido nos discursos da diversidade. Portanto:

Igualdade de direitos: refere-se à necessidade de garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio de equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada (PCN, 1998, p.21).

A busca da igualdade é a bandeira do plano de inclusão e condiz com a idéia de justiça social pautada na moralidade nascida de formulações humanitárias advindas na simbologia eclesiástica. Sobre o direito e a norma na educação pode-se interpretá-los numa ótica que versa sobre o compromisso com o aprofundamento do caráter humanista da escola. Uma humanidade que prega o “direito natural”, que significa “uma espécie de moral, um pequeno número de regras de conduta, pretensamente universais, cuja sanção o direito positivo deveria ser e que ele próprio deveria respeitar” (EWALD, 1993, p.63).

O discurso sobre direito e norma como processo fundamentalmente político adota uma linha de ação que mexe com o interior das pessoas, fomentando sentimentos de fraternidade, compreensão e tolerância. A escola e todos que dela fazem parte se tornam os tutores dos incluídos, e no final, todos fazem parte da aldeia global. Nesse cenário, a Organização das Nações Unidas (ONU), por intermédio de suas agências, tem procurado trazer contribuições para que se desenvolva uma Cultura da Paz, no âmbito da escola, baseada em trabalhos sobre tolerância, do respeito mútuo e da solidariedade; esse pensamento aparece refletido

nos enunciados que aparecem nos PCN, como: “dignidade e igualdade humana, mais participação e responsabilidade” (1998, p.124).

Essas idéias formam o documento que circula nas escolas em busca de olhos que os tornem sinais vivos de um poder-fazer. Rompendo novas fronteiras, o Estado engendra elementos que perpassam os espaços escolares de forma sutil e muito eficaz quando mexem com as emoções dos personagens que compõem as instituições. O uso de tal artifício leva às intervenções politicamente corretas como, por exemplo, a inclusão de pelo menos um negro e um deficiente nas salas de aula, desconhecendo ou desconsiderando, muitas vezes, as diferenças.

Cercar-se de palavras que encaminham nossos pensamentos para a educação de crianças, jovens e adultos surdos significa muitas vezes desacreditar das escrituras bem elaboradas, mas, por horas, crer na materialidade que inclui as vozes dos surdos que sabem rasurar as possíveis descrições que fazem deles.

4.1 O que fazem os Currículos?

Nós, professores e professoras, estamos vivendo momentos da história da educação que se confunde com a história de nossas vidas, considerando a instabilidade da época atual. Temos que aprender a transformar a nós mesmos, vivendo situações novas que, muitas vezes, se opõem às nossas práticas cotidianas. Temos um currículo de vida extremamente permeável, simbólico e flexível. As âncoras que nos permitiam fazer escolhas entre o bem e o mal estão soltas. Constantemente nos vemos fazendo perguntas e sendo questionados por nossos alunos. O currículo escolar mudou? Sim, ele também faz parte da cadeia de significados que altera os comportamentos das pessoas. Além disso, o currículo não é algo fora de nós, ele é o que temos, fazemos e pensamos, ele é o que escolhem para nós e o que temos que aprender.

Assim são os currículos escolares que não se prendem a simples idéia de disciplinas e conteúdos. Eles se articulam através das experiências, dos saberes e narrativas de cada personagem escolar. Os currículos são as linguagens que

adotam/criam conceitos a partir de categorias simbólicas que nos permitem dar um sentido ao mundo; dão voz e representam determinados grupos sociais como desejáveis, por isso legitimam quando incluem determinados saberes e excluem outros. Portanto, o currículo é uma prática de representação que se constrói na produção de sentidos e na produção de determinadas identidades.

A visão de currículo utilizada nesta pesquisa concorda com a idéia de Silva (1996), quando diz que é a expressão das relações sociais de poder em todas as suas manifestações. O currículo são todas as coisas que dizemos e fazemos, excluimos ou valorizamos dentro da escola. Portanto, ele é a forma organizada de incluir, abandonar ou substituir práticas escolares de acordo com os novos significados culturais e sociais de cada momento da história.

Entre as atribuições do currículo está a forma de governar que implica na manutenção do controle e regulação do processo de conhecimento. Atualmente, as estratégias de controle nas escolas são mais insidiosas porque não são ostensivas. Apesar de historicamente ter-se tratado o currículo escolar como um artefato a serviço do conhecimento, nele está inscrita a forma de adequar o aluno às regras de conveniência. Partindo desse pressuposto, os alunos são submetidos à legitimidade do currículo que:

Não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas de organização da sociedade e da educação (SILVA, 1996, p.83).

E quem produz o currículo? Não posso fazer uma interpretação do currículo como se ele fosse algo externo a mim e a todos que o produzem. “um currículo é o que dizemos e fazemos com ele, por ele, nele” (CORAZZA, 2001, p.14). Portanto, esse currículo, assim como nós, é um efeito derivado da linguagem que o significa através de representações de mundo e da sociedade, absolutamente comprometidas com o tempo e o espaço onde as coisas acontecem e se modificam. Como diz Sandra Corazza, o currículo...

(...) é nosso passado que veio, o presente que é nosso problema e limite, e o futuro que queremos mudado. É a compreensão de nossa temporalidade e espaço. Um “espectro”, que remete a todos os nossos outros, e exprime nossa sujeição ao “Outro” da linguagem. Um currículo é a precariedade dos seres multifacéticos e polimorfos que somos. Nossa própria linguagem contemporânea, que constitui uma pleora de “eus” e de “não-eus”, que falam e são silenciados em um currículo (2001, p.14).

O currículo como espectro ou como fetiche, “reafirma a centralidade do sujeito europeu no mesmo gesto em que denuncia seu fascínio e sua curiosidade pelo outro colonizado” (SILVA, 2003, p.71). Por sua ambigüidade, inconstância e fascínio, o currículo é o feitiço que nos torna sujeitos ou objetos que se reconhecem dentro do próprio currículo. O currículo educacional, que parece ter vida própria, foi pensado e colocado em funcionamento para, entre outras coisas, dizer quem somos nós, o que devemos fazer, o que devemos valorizar, para determinar quem são os outros, a quais instituições devem pertencer, que disciplinas e conteúdos são importantes, o que não devemos saber, etc.. Entretanto, os movimentos que entremeiam as regras que constituem o currículo, especialmente neste momento pós-moderno, causam uma desordem que, no fundo, faz com que experimentemos sentimentos de desamparo, de carência, de confusão e, ao mesmo tempo, nos instiga a perguntar, discordar, transformar.

Neste momento de agitação no cenário contemporâneo, o currículo tem sido matéria e espírito constituídos por corpos ausentes, reticentes, maleáveis, incorretos. Esses corpos representados pela deficiência, pela transsexualidade, pela pobreza, pela negritude, têm sido motivos de questionamentos. As perguntas sobre a sua cultura, o seu comportamento, as suas identidades etc., alteram-se com as relações sociais criando outras estratégias de controle. Este processo de desacomodação fragiliza as “grades curriculares”, tornando as suas fronteiras permeáveis aos movimentos culturais múltiplos representados pelas alteridades que não aceitam a imagem de pessoa incapacitada.

O currículo é dinâmico como a própria história, por isso, em sua fase atual tem atraído olhares de muitos estudiosos da área da educação; seguindo a idéia de que ele, mesmo alterado em sua estreiteza, propõe um conjunto de procedimentos capazes de regular, formar e construir o próprio sujeito. Nele estão arraigados os mecanismos que permitem distinguir os enunciados falsos e os verdadeiros. Através

dele ouvimos as vozes que pretendem perpetuar os valores de uma sociedade que queremos mudada, mas que, no entanto, ainda repete as lições ditadas por nossos antepassados.

Caducos ou não, os currículos invadem as nossas vidas tanto quanto estamos colados aos mecanismos de regulação. A história do currículo tramada à nossa, reativa interpretações em uma temporalidade discursiva encharcada de novas matérias humanas, assim aparecem maximizados os cegos, surdos, “drogaditos”, depressivos, homossexuais, superdotados e outros. Os alunos se mostram em diferentes formatos e cores, vêm de todos os lugares, ocupam espaços, estranhos alunos de diferentes linguagens, muitas vezes desconhecidas pelos mestres.

São tantos alunos diferentes que entraram no cenário educacional contemporâneo (mesmo que por meio de inclusões que excluem) que os olhos atenciosos do currículo que se pretende como parâmetro, já não está dando conta dessas gentes que têm a pretensão de conhecer o mundo e modificá-lo.

Contudo, a escola e o currículo são usados como artefatos eficazes no processo de homogeneização proposto pelas políticas públicas. Tanto a escola como o currículo tem contribuído para a legitimação de um núcleo cultural comum, da cultura ouvinte, deslegitimando e excluindo os valores e práticas de outros grupos sociais e culturais. Na verdade, não basta que se coloquem lado a lado os alunos oriundos de culturas diferentes, há que resgatar as culturas negadas e silenciadas no espaço escolar, que eram isoladas, lembradas, pensadas e reverenciadas em dias específicos. Afinal, “uma política educacional que queira recuperar essas culturas negadas não pode se reduzir a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo” (SANTOMÉ, 1995, p.172).

Seguindo a discussão sobre a representação de grupos culturais, quero problematizar a forma como eles aparecem na página de apresentação dos PCN. Verifico, ali, a manifestação do poder nas relações entre brancos e índios e brancos e negros. São ilustrações bastante significativas construídas a partir do olhar que representa a cultura hegemônica. Em uma das cenas aparecem figuras humanas da

raça negra, caracterizadas com vestimentas afro que normalmente são usadas apenas em rituais religiosos ou festivos. Numa outra cena, surgem da mata índios enfileirados vestidos com roupa própria de homens e mulheres brancas, fazendo uma coreografia indígena. Nessa primeira página, que trata da pluralidade cultural, vemos registrados os estereótipos construídos pelos representantes da cultura hegemônica, representando o outro “eu” como um outro construído sempre como déficit, carência, exotismo e insuficiência em relação à “civilização” (SILVA, 1996, p.189), porque estas são as imagens necessárias para que a normalidade branca exista.

Sem dúvida, são gravuras que reforçam a imagem folclorizada das culturas, uma vez que remetem aos movimentos do corpo e também à espiritualização. Sem ter a pretensão de fazer análise de imagens, posso dizer que as duas cenas querem limitar os espaços reservados às duas culturas, localizando-as em territórios determinados e determinantes de uma cultura representativa do outro de uma forma que o subordina e inferioriza. Creio que as figuras, enquanto imagens do outro, seriam materiais suficientes para iniciar um rastreamento pelo caminho do (des) respeito ao cidadão.

Contudo, as figuras desenhadas e faladas no documento são constantemente recriadas nos currículos escolares através das narrativas da comunidade da qual fazem parte. Os grupos subjugados podem ser introduzidos no currículo também por meio de narrativas dos próprios personagens, que aparecem ativos no processo que constitui subjetividades e ainda nas metanarrativas que trazem imagens do surdo como sujeito incompleto. Nesse sentido, faço um caminho de pensamento sobre o currículo que busca conhecer as dobras que possam dar lugar aos grupos “negados e silenciados no currículo” (SANTOMÉ apud SILVA, 1995).

O olhar para o currículo neste estudo entende que a inclusão faz parte de um sistema de significação construído nas relações entre os sujeitos; e elaborado segundo os papéis que cada um desempenha nos espaços em que se movem os alunos considerados normais e os deficientes, os negros, os pobres, os analfabetos, os homossexuais e outros, que representam o obscuro, o estranho, o incógnito. Os

filhos de operários e os filhos dos patrões entram juntos nas escolas públicas, obedecendo aos preceitos que regulam o direito à cidadania, sujeitos aos mesmos códigos que vão apartar o “joio do trigo”, ou seja, os alunos bons dos alunos ruins. A seleção é feita a cada avaliação em que os alunos “fracos” não correspondem às exigências de um currículo “forte”, em todos os momentos em que as vivências dos alunos são valorizadas ou ridicularizadas e nas diversas manifestações em que se oponham comportamentos dos desejados ou indesejados.

Assim, escola e currículo se valem de temas que se tornaram eixos nos discursos comprometidos com um currículo nacional que se quer aberto e flexível no acolhimento desses alunos que produzem outras formas de poder que se refletem nas rotinas escolares. Esse movimento produz novas verdades transgressoras no formato linear com que se dispõem os aparatos reguladores das condutas docentes e discentes. Para articular melhor as idéias que venho tecendo a respeito das políticas curriculares, especialmente as de inclusão, utilizo palavras de Corazza (2001) quando anuncia que o currículo nacional é uma das formas privilegiadas de controle e regulação, funcionando como princípio e método para racionalizar as próprias práticas governamentais (2001, p.81).

O currículo nacional pressupõe uma cultura nacional privilegiada. A cultura mestra, segundo a qual todas as outras devem derivar. Concordo com Hall quando diz que:

Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? (2003, p. 59).

O currículo nacional não poderia existir puramente. Sua relação com os estados permanentes de construção e reconstrução das várias identidades culturais é instável. As diferenças culturais escapam das práticas de regulação que poderiam anular ou subjugar as culturas menores.

Todas as teorias, os conceitos, as leis, as intervenções políticas que possam ser referências na construção dos currículos escolares, não tem o poder de esterilizar o dinamismo do currículo, impedindo que as vivências dos sujeitos interpretem e transformem as orientações que chegam às escolas. A cultura não é pura. As formas de viver os movimentos culturais implicados nos currículos dependem dos momentos históricos e das relações sociais que deslocam o foco dos sistemas de representação.

4.2 As Relações de Poder

A discussão de poder é o tópico que atravessou a pesquisa em todos os seus momentos: de estudos teóricos, da história, da educação de surdos, dos estudos culturais, das leis, dos discursos, da coleta de dados, dos registros, dos encontros com os alunos, da minha escritura, da narrativa dos alunos, dos olhares que uso na investigação etc.

O poder transita em todas as páginas deste trabalho porque ele permeia as relações que se fazem através da história de cada um de nós, uma história individual e coletiva que se desloca e se desdobra num tempo que circula ao redor de fatos e idéias construídas por muitas pessoas. Um poder feito das diferenças e semelhanças, combates e cumplicidades.

A diferença, na concepção pós-estruturalista, não é uma característica que nasce com o sujeito, não é intrínseca ao humano, mas é produzida a partir do processo discursivo e só existe na relação do diferente com o não-diferente. Considerando que a relação produz a diferença e que toda relação é atravessada pelo poder, a diferença é uma relação de poder (SILVA, 2001).

A condição de incluído/tolerado/respeitado se dá em relações de poder. “O poder é da ordem da relação. O poder liga tanto como opõe (...) O poder poder-se-ia dizer, é sempre relação de relações de poder” (EWALD, 1993, p.13). O poder não se exerce apenas numa direção, ele se alterna em meio a conflitos de ordem técnica, moral, ética, religiosa, emocional que provocam o espírito de luta das alteridades

escolares. Quanto a essa questão interessa refletirmos sobre o pensamento foucaultiano quando diz que:

(...) nosso embaraço em encontrar as formas de luta adequadas - não virá de que ainda ignoramos o que é poder? Afinal de contas, foi preciso esperar o séc. XIX para saber o que era a exploração; mas talvez ainda não se saiba o que é o poder. E Marx e Freud talvez não sejam suficientes para nos ajudar a conhecer esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, representada e oculta, investida em toda parte, que se chama poder. Onde o exerce? Quem o exerce? Sabe-se muito bem que não são os governantes que o detêm. Onde há poder ele se exerce. Até onde vai? Não se sabe ao certo quem o detêm; mas se sabe quem não o possui. Ele sempre se exerce em determinada direção, através de revezamentos, de controle, de vigilância, etc.. Cada luta se desenvolve em torno de um foco particular de poder (FOUCAULT, 2002b, p.75).

No trecho escolhido vejo duas manifestações claras; a primeira menciona a obscuridade e a singularidade do poder; e a segunda manifestação traz o poder para perto de nós, nos institui como co-autores, como agentes do processo. Quando Foucault diz que não são os governantes que detêm o poder, ocorre que ele desloca o foco do poder do Estado, adversário concreto, previsível, passível de combate, para um poder anônimo e tão próximo que ofusca a nossa visão e nos transforma em seus agentes. Acontece que Foucault fala de um poder microscópico capaz de se desenvolver farta e eficazmente no âmago de uma sociedade capitalista como a nossa.

Essa leitura a respeito do poder me autoriza a buscar outras falas, sendo assim trago mais uma idéia de Foucault pelas mãos de Ewald:

O poder não se aplica do exterior ao corpo, penetra-o, ocupa-o. Viver é ocupar-se. (...) Ocupar um corpo, investi-lo, é animá-lo; é fazer que as suas forças se despendam de uma certa maneira, com que ele encontre nisso um interesse, uma satisfação, um sentido (1993, p.51).

Dessa forma, numa ótica foucaultiana, o poder foge do eixo central que tem como dispositivo externo de controle a repressão, conduzida pelo poder do Estado. Diferentemente dessa idéia, ele aparece entremeado, misturado, fundido nas relações vividas pelos sujeitos. Sejam eles homens, mulheres, professores, psiquiatras, alunos, educadores de todos os tipos, prisioneiros ou policiais.

Os sujeitos exercem o poder através de revezamentos de controle, vigilância etc. com a finalidade de manter um controle do poder sacramentado pela história. Neste ponto, convém entendermos que numa sociedade economicamente desigual como a nossa, o poder é um exercício que visa atingir mais facilmente à população, à conduta da população. Por isso, é necessário analisar a mecânica do poder, suas técnicas, suas táticas, a forma como o poder se exerce modificando relações e comportamentos por onde existam pessoas, em todos os lugares, “Onde há poder, ele se exerce. Ninguém é, propriamente falando, seu titular...” (FOUCAULT, 2002b, p.75). Então, para que compreendamos essa mecânica do poder é necessário detectar os locais em que ele se desenvolve e como se articula, já que cada luta acontece em um foco particular de poder.

O poder se articula através das relações desenvolvidas em todos os espaços, tendo como centro um sujeito social e culturalmente comprometido com o sistema de significação. Um sistema que faz com que o sujeito exista e cuide dele mesmo, criando seus próprios micro-mecanismos os quais criam maneiras de representá-lo no corpo social. Certamente, este sistema que significa/identifica os sujeitos cria o sujeito “normal” e também o “anormal”, pois um depende do outro para existir.

Nesse processo de troca realizado entre a maquinaria e o sujeito, o corpo aparece como presa do poder, uma vez que esse corpo está comprometido com o sistema do qual faz parte. De certa forma o indivíduo está aprisionado, endividado, sujeitado ao controle que a maquinaria exerce num corpo que é coletivo e que representa os muitos sujeitos que estão em situação de permuta com as coisas que dão prazer. Neste caso, a condição de dependência não significa algo negativo porque o sujeito conquista os espaços elegendo bens a serem possuídos. Numa ótica foucaultiana, esta outra face do poder é desejável, faz promessas de estudo, de sucesso profissional, de beleza eterna, de libertação, de normalidade etc..

Sem dúvida, essa situação ambígua vem em favor da normalização dos sujeitos, constituindo subjetividades sem que haja indução coercitiva, pois o próprio indivíduo acaba por internalizar conceitos éticos e morais, regras de comportamento etc.. Neste processo, o corpo funciona ao mesmo tempo como receptor e condutor

do poder, disputando espaços, criando novas verdades, ajuizando valores, construindo diferenças e questionando semelhanças nos espaços culturais e sociais.

Como se todos fossem iguais nos espelhos que refletem a normalidade, jovens surdos se relacionam com a maioria ouvinte marcando a cultura surda nas paredes de casas ouvintes, anunciando os saberes surdos e conquistando espaço social. Os surdos não são apenas hóspedes de domínios alheios. Discutem o não-lugar da diversidade que promove o respeito e a tolerância aos que passam por rascunhos da normalidade. Enfim, se movem as relações de poder no caminho das diferenças, em estradas por onde todos passam.

4.3 A Relação com as Diferenças

As políticas públicas promovem a inclusão na área da educação fortalecendo a idéia de que é por meio dela que o sujeito, mesmo fora dos padrões de normalidade, terá as mesmas oportunidades e direitos que os ditos normais. A forma sutil como são difundidas as vantagens que terá o indivíduo ao ser considerado cidadão escolarizado cria uma situação de cumplicidade entre os parceiros na relação entre os supostos normais e anormais. Esta relação torna-se turbulenta na medida em que as pessoas envolvidas disputam os espaços que conferem direitos a uns e a outros.

Na verdade, por mais bem elaboradas que sejam as políticas públicas encarregadas de atrair as pessoas a serem incluídas, alguns homens e mulheres não se acostumam à posição de sujeitos a serem tolerados, por isso buscam o reconhecimento da diferença, enquanto agentes sociais constituídos de subjetividades talvez não-comuns. Nesse caso, a diferença cultural, que identifica grupos com um modo de vida própria, capazes de criar suas experiências e transformá-las, é uma necessidade daqueles que reconhecem os olhares do outro que os desenham de acordo com suas crenças como forma de controle.

Nesse cenário, as políticas de inclusão são elaboradas para organizar alguns acontecimentos sociais que sugerem atenção e ações dos governos. As

atitudes que implicam inclusão de pessoas consideradas deficientes querem colocar as coisas nos lugares para que o controle continue existindo sob nova roupagem, por isso é importante perceber os movimentos sociais no que se refere aos retratos das diferenças para que os sujeitos a serem re-criados não sejam outros retratos do mal, da doença, da imperfeição etc..

A representação dos surdos passa pela deficiência e chega ao reconhecimento/aceitação da diferença numa perspectiva cultural, considerando que a sua visão de mundo, através da comunicação visual, os faz construir as suas identidades de forma diferente da forma ouvinte. Embora o discurso que os faz surdos seja o mesmo que os reconhece como não ouvintes, os surdos procuram se narrar – constituir a diferença surda – a partir de marcas que não têm referência no ouvir.

A perspectiva da diferença se contrapõe à idéia da deficiência quando se concebe o sujeito surdo como alguém que foge da norma que somente o inclui na sociedade a partir de uma visão binária do normal/anormal, concedendo-lhe direitos de deficiente próprios de pessoas necessitadas de amparo legal remunerado ou de abrigos públicos, como por exemplo: salário benefício, transporte gratuito, atendimento prioritário, escolas especiais e outros facilitadores de sua sobrevivência. Tais concessões reforçam a idéia de incapacidade e menos-valia do sujeito discriminado no contexto de maioria aparentemente normal.

A questão da deficiência é bastante complexa e distante quando pensamos nos sujeitos que estão longe de nós, que não fazem parte da mesmidade, ou seja, que não vêem o mundo com os óculos semelhantes aos meus. Paradoxalmente, a “deficiência” tem um tratamento simplificado no sistema educacional de ensino quando os alunos são identificados a partir de marcas de insuficiência física, mental, cognitiva, lingüística ou comportamental. A tradução do pensamento que está na sociedade e especialmente na educação aparece nos discursos que buscam criar representações e imagens das pessoas a partir de diagnósticos pré-concebidos.

A exemplo dos PCN, a representação deficiente dos sujeitos incluídos está nos textos escritos e nas ações escolares. Está clara nos documentos a concepção

da cultura da deficiência, mesmo que maquiada pelos discursos que pregam a autonomia do sujeito a ser respeitado como diferente. Assim, o sujeito é identificado pelo viés alternativo, ou seja, da variedade na diversidade, que se preocupa com o reconhecimento contemplativo e humanista da surdez sem o reconhecimento simbólico que carrega as marcas da diferença .

Questiono o discurso da diversidade porque discrimina, criando uma relação de força, de aceitação e de tolerância de alguém para outro, outro menor, pois sempre remete à norma. Este pensamento passa pela representação da diversidade como uma variedade de algo que é completo, é o núcleo, a parte fixa, a regular, a boa, a normal, a medida. A diversidade é a cópia. A idéia de diversidade cultural é perigosa porque discrimina e, ao mesmo tempo, promove a visibilidade do outro como diferente. Diversidade é sinônimo de dessemelhança, de desigualdade, de heterogeneidade, de variedade e de diferença, por isso causa confusão, engana. O problema está no significante da palavra e na prática da diversidade como diferença. O discurso da diversidade compreende uma aceitação mistificada do outro, ela diz, por exemplo, que podes ser surdo, mas não é bom ser surdo. Esta discussão também é uma questão política e uma construção discursiva que pretende debater os modos de inclusão numa perspectiva da diversidade assim como qualquer conceito que se baste.

A prática da diversidade pode levar o sujeito a abdicar dos seus valores, da sua língua, da sua história e, inclusive, da sua visão de mundo em função de sua possível inclusão nos domínios da cultura hegemônica. Mesmo em um momento histórico conturbado como o nosso, onde há mais perguntas do que respostas, os indivíduos pertencentes aos grupos minoritários são atraídos pelo imaginário mundo ouvinte que parece oferecer oportunidades ilimitadas.

O relacionar-se com as diferenças de forma construtiva, exige reconhecer o outro e respeitá-lo na sua individualidade. Entretanto, esta relação necessita das marcas da visibilidade sobre a coisa que se quer mostrar, por isso cabe aos próprios surdos afirmarem a diferença, demarcando fronteiras dentro das escolas, ocupando os espaços em branco com os sinais surdos, elaborando projetos de divulgação da cultura surda, enfim, é necessário apostar nas operações que impõem a sua cultura.

4.4 Multiculturalismo

O campo de representações múltiplas leva a discussão sobre multiculturalismo. Sendo este um tema bastante polêmico, sugere um amplo debate a partir de pontos a serem abordados com base em leituras, informações, experiências e novos olhares gerados e transformados ao longo do tempo. As questões multiculturais estão sendo vistas sob ângulos bastante diversos e questionáveis, uma vez que estes assuntos não estão pautados em nenhum referente absoluto, fora do processo discursivo de significação.

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Contudo, é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais minoritários e discriminados, marcado por relações de poder que disputam espaços por onde as diferenças possam ser reconhecidas. Por outro lado, a visão multicultural pode estar comprometida com a diversidade que se manifesta como um meio de fortalecer a cultura hegemônica, em detrimento das culturas menores. Tal idéia se manifesta dentro da perspectiva de que exista uma cultura nacional margeada por culturas ocasionais. Entretanto, o momento atual por que passa a sociedade sinaliza para a inversão nas relações de poder, incluindo a possibilidade de valorização das culturas localizadas, e das culturas dos grupos marginalizados.

Larrosa e Skliar (2001) fazem uma abordagem interessante quando tratam sobre o multiculturalismo, chamam de tradução os olhares sobre esta questão. Uma primeira tradução seria ver o multiculturalismo a partir de uma ótica folclórica dentro da diversidade cultural localizando os usos e costumes de povos na lista dos festejos escolares. Uma outra tradução seria aquela que reduz a diversidade ao “déficit” que pode ser atribuído aos pobres ou aos sujeitos com “necessidades especiais”. E por último, a tradução educativa que institui a diversidade cultural de acordo com o olhar de cada escola, segundo as suas disponibilidades e recursos.

Como é um tema novo, recheado de novos conceitos e concepções, as interpretações sobre a questão do multiculturalismo passam por experiências construídas a partir dos conflitos surgidos nas escolas, nas universidades e pela leitura de textos que tratam do assunto. Na verdade, a preocupação não está nos

conceitos que possam surgir, mas nos efeitos das práticas multiculturais que partem da idéia de respeito para com a cultura de origem, e a mostram como derivações da cultura hegemônica, resguardadas na sua insignificância. Isso surge quando as diferenças são consideradas como entidades fechadas, essencialmente constituídas, como se os sujeitos pertencentes a uma cultura fossem todos iguais.

Por outro lado, o tema tratado dentro do multiculturalismo, enfocando diferentes culturas, se contrapõe a uma visão monocultural. Essa é uma versão que otimiza a visibilidade de outras culturas na escola, como a cultura surda, a cultura negra, a cultura do favelado, e outras que passam a ter um espaço de divulgação e representação simbólica e cultural materializada nos currículos através de palestras, oficinas, danças, discussão dentro dos conteúdos disciplinares etc..

Nessa perspectiva, o currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões sobre os conteúdos do ensino, no qual interesses de todas as culturas sejam representados. Para isso é necessário abalar as estruturas que sustentam os aparatos de controle que valorizam preferencialmente a cultura branca/ouvinte, focalizando as outras culturas apenas em seus traços estranhos, folclóricos ou artísticos. O multiculturalismo pode ser um caminho de valorização das várias culturas que agem no corpo social, sem que exista o modelo cultural, sem que uma cultura tenha que sair de dentro da outra.

5 OS SABERES SOBRE AS ALTERIDADES SURDAS

Somos personagens de uma época onde parece estarmos vivenciando o caos, o múltiplo, as incertezas, a derrubada daquilo que acreditávamos ser o verdadeiro, que nos fazia sujeitos, que nos identificava na individualidade e no coletivo. Uma época confusa da história do homem, da mulher, das crianças, dos adolescentes, dos velhos e de muitos outros. Em tempos e espaços onde figuras complexas em suas diferenças são produzidas dentro do sistema capitalista, que busca torná-las úteis. Neste cenário, conceitos de diferença, diversidade, cultura, identidade e inclusão se relacionam, assumindo novas representações, constituídas através de novos discursos fabricados por olhares dinâmicos e comprometidos com a sua própria história.

No interior dessas histórias, são fabricados os estranhos indivíduos (porque fogem do padrão de normalidade) que se multiplicam, contrariando, de certa forma, a lógica binária criada pela Modernidade, que quer enquadrar os sujeitos dentro da norma, fixando e nomeando os opostos. Assim, na relação entre os que estão dentro e os que estão fora se disseminam as mais antigas relações de exclusão entre os indivíduos. Neste caso, concordo com Duschatzky e Skliar (apud LARROSA e SKLIAR, 2001, p.121) quando dizem: “isto é, a ética perversa da relação inclusão/exclusão” uma vez que fixa as identidades, fabricando os sujeitos assujeitados à norma e garantindo o lugar das identidades estáveis.

O outro da relação é sempre o problema, por isso, este sujeito que foi criado através das mais variadas formas de controle e regulação, deve romper com o seu

modo de vida. De fato, seu comportamento, seus gostos e características muitas vezes são vistos como falhas pessoais e sociais, deste modo, “para poder fazer parte da diversidade cultural bem entendida e aceitável, deve despir-se, des-racializar-se, des-sexualizar-se, despir-se de suas marcas de identidade; deve, em outras palavras, ser como os demais” (DUSCHATZKY e SKLIAR, apud LARROSA e SKLIAR, 2001, p.124). Ser como os demais significa, em algum momento, estar subordinado a uma cultura oficial representada simbolicamente através de crenças, valores, ética, costumes etc..

Partindo dessa perspectiva, entendo que as alteridades devem ser olhadas através dos mecanismos que as produzem, definindo quem e como são, como são os outros e que lugar devem ocupar. Dentro desta visão, parto do pressuposto de que os outros são a nossa referência, precisamos deles para fortalecer o que somos, quem somos, a partir do que está neles e não está em nós. Essa idéia toma forma quando percebo a minha razão através da loucura do outro, quando no corpo negro se reflete a minha branquitude e, ainda, quando na visibilidade deficiente ganho a certeza da minha normalidade. Essa necessidade do outro muitas vezes tem sido usada como política de discriminação e não como diferença.

O discurso da diferença traz as alteridades como são matéria de discussão, crítica, encontros e desencontros com aqueles que poderíamos ser e com outros que não somos; pois, este é um momento de renegociar conceitos históricos, quem sabe modificando as verdades que instituíram o outro como fonte do mal. Especialmente no campo da educação, este tema aparece nos discursos e práticas institucionais através da lógica binária, separando os sujeitos em gavetinhas devidamente identificadas. Uma lógica que aceita os outros como sujeitos plenos de uma marca cultural, representados pelas comunidades homogêneas, vistas dentro de um padrão cultural que as identifica no coletivo, como se todos dentro dela tivessem as mesmas características, os mesmos desejos, a mesma perspectiva de vida, como se todos fizessem parte de uma cultura harmoniosa e equilibrada, o que Durschatzky e Skliar, (2001) chamam de mito da consciência cultural.

O sujeito cultural pertencente a grupos sociais minoritários, normalmente não é valorizado fora do seu grupo, já que ele é visto dentro da diversidade que o

exclui do centro, da norma, da cultura hegemônica. Essa situação exige do sujeito ações positivas contra os desígnios do poder. Isso implica vencer uma série de obstáculos, e a produção de novos discursos sobre deficiência, deslocando as suas imagens do referencial patológico, e criando maneiras de combater a perversa violência interna que, mais forte que a violência física, faz dos deficientes alguém a tolerar.

Esse outro a tolerar aparece como centro de análise no discurso utópico encaixado nas políticas públicas de inclusão, quando proclamam os direitos iguais, abrindo as portas das escolas para todos aqueles que são diferentes na aparência e que de alguma forma marcam sua presença, ora representada como exótica, ora necessária para que nos sintamos mais humanos, ora demarcadora de um espaço que se divide em normal e anormal.

Os espaços da educação são divididos com esse outro que no passado foi escondido, ignorado, exilado, morto e agora aparece nos enunciados da televisão sendo chamado a participar das comunidades escolares frente ao discurso das políticas públicas. Estranhamente essa alteridade foge do controle, perturba e ameaça a normalidade, pois é um outro distante do real, supostamente normal; ele é incompreensível e imprevisível; é um outro externo a mim, alguém que não é eu nem nós, mas paradoxalmente pode estar impregnado em mim; um outro que precisa ser corrigido, disciplinado; um outro que deve se tornar o mesmo.

Falar do outro é chamar para o campo das discussões as alteridades surdas que, por um grande período, estiveram à margem (na sociedade). É necessário problematizar os discursos que classificam os sujeitos a partir de suas características, de suas diferenças, de sua cultura. O princípio da equidade reconhece as alteridades numa ótica excludente, sobretudo se considerarmos os espaços de inclusão sob a ótica da compensação. Por isso, a diferença deve ser um processo de construção das identidades através de mecanismos próprios de cada grupo.

5.1 A Margem Esquerda da Normalidade

A margem/fronteira da normalidade vem sendo reinventada a partir de conceitos sobre o que é normal e aquilo que não é normal. A margem é a paisagem da dúvida, é a linha invisível que separa sujeitos, culturas, identidades, alteridades etc.. É aquilo que está em algum lugar a ser alcançado, descoberto, ocupado. A margem é o limite das coisas visíveis. A margem sugere um ou outro, por isso ela exclui.

A margem “esquerda” da normalidade pretende provocar as nossas mais íntimas representações que, provavelmente são anteriores a racionalidade com que fazemos certas leituras. A falha, a falta, o excesso, o incorrigível, é representado aqui como a margem esquerda do belo e do completo. Certas construções lingüísticas internas são tão sutilmente constituídas dentro de nós que passam a significar, independentemente de qualquer explicação lógica. Afinal, são muitos os acordos internos que podem interferir na interpretação do olhar que temos para o lado de lá.

Penso que é importante interpretar as representações da surdez através do olhar que dialoga com a alteridade surda, reconhecendo que a imagem do outro não se apresenta mais tão clara e decifrável, mas transformada. O outro que está à margem, aquele que não sou eu, é recriado nos mesmos espaços em que estão sendo desconstruídas as imagens da normalidade, (as minhas imagens). Dentro de um contexto social e cultural contemporâneo que reinventa novas formas de viver, ser e estar, que leva este sujeito a ter um jeito novo de relacionar-se com o mundo em que vivemos, as relações se tornam o resultado de uma cadeia de significantes. Seguramente é este um tempo que esvoaça as nossas certezas e nos faz rever o nosso olhar que encontra uma realidade que, de alguma forma, se choca com as tradicionais representações que temos dela.

Desta forma, o tempo é de modificar aquilo que está sempre em um lugar já esperado; o momento é de o sujeito recriar os seus espaços, ressignificar suas representações e, acima de tudo, ser o narrador da sua própria história. É dentro desta lógica que alunos surdos revelam no seu cotidiano escolar a força de quem

não aceita a margem, sobretudo quando nela ficam os escombros de uma história marcada pela medicalização, que busca a cura do problema auditivo e a correção de possíveis defeitos da fala, entre outros.

Estes sujeitos têm manifestado o seu repúdio a este tipo de tratamento, que os fabrica a partir de diagnósticos e tratamentos fonoaudiólogos indicado às pessoas deficientes que buscam alcançar a suposta normalidade. Ao invés disso, querem o olhar da diferença, como forma de conquistar o respeito dos ouvintes, transformando os espaços da escola e, acima de tudo modificando os conceitos da surdez no imaginário ouvinte. Além disso, são importantes as ações que contrariam a concepção negativa da surdez, interiorizada pelos próprios surdos com base nos pressupostos sociais construídos através da história da deficiência.

As imagens da deficiência começam a ser desenhadas em nossas vidas quando ainda olhamos através do olhar de nossos pais, ou das pessoas mais próximas. A família e a escola, sendo os primeiros e principais contextos sociais, revelam ao sujeito as formas de ver o mundo, de saber das coisas que deve amar, odiar, querer ou rejeitar. É através delas que a criança e o jovem adquirem uma cultura, que nem sempre ativa o potencial do indivíduo surdo. Essas instituições são caminhos necessários para interpretar o que vemos e o que fazemos com os discursos que narram as alteridades em contextos diferentes.

Muitas vezes, as identidades são representadas por unidades corporativistas, fechadas, sem possibilidades de inter-relacionar-se. As identidades de sujeitos pertencentes à mesma cultura são tomadas como determinantes de uma massa homogênea reconhecida no seu todo por um único dispositivo de representatividade, exemplo: toda pessoa surda é nervosa, todo surdo bom em desenhos, todo o surdo é dispersivo e outros. Essa visão simplista nega qualquer princípio de respeito às diferenças, uma vez que os sujeitos não são os mesmos, são diferentes mesmo nas semelhanças.

Entretanto, concordo com Hall (2003) quando diz que é impossível chegar a uma identidade coletiva única, mesmo num único ser não há identidade equilibrada e estável, isso exclui a possibilidade de existir um sujeito coletivo fixo, ou definido

desde um ponto de vista único. Ainda segundo este autor, um dos importantes pensadores na área dos Estudos Culturais, as identidades são múltiplas e sujeitas às constantes modificações, dependendo de como são representadas nos sistemas culturais em que se encontram. Nesse caso, o sujeito pode assumir identidades distintas e até contraditórias em diferentes tempos e espaços.

Além de descartar a possibilidade de uma essência, Hall (2003) confere ao indivíduo o atributo da transitividade, ou seja, o movimento de ser o outro, que não o próximo, mas ele próprio transfigurado, em consonância com a situação do momento. Ainda, esse processo de construção de identidades se estabelece a partir de relações sociais que contribuem na produção dos sujeitos coletivos. Partindo desses pressupostos, entendo que as identidades são sempre da ordem das relações, estabelecidas a partir de contínuos processos de movimentos entre os sujeitos.

Essas relações exteriorizadas no coletivo provocam transformações nas identidades sacramentadas no passado, visto que há um deslocamento do sujeito tanto na sua individualidade quanto no seu lugar no mundo social e cultural. Esses processos de mudança individual e nos grupos sociais, na verdade, representam sujeitos que buscam outras referências que não as amarras que os determinam e classificam como deficientes ou especiais em oposição aos que representam a normalidade. Estes sujeitos nomeados também como diferentes tanto ameaçam e perturbam como são necessários para garantir o que somos.

Seja qual for a ordem da relação, estes sujeitos estão tomando um lugar e um espaço que os autoriza a viver a sua própria diferença sem que tenham que abdicar da sua língua, por exemplo. Isso faz com que eu passe a enxergar o surdo como um indivíduo capaz de comunicar-se através de uma língua visual estruturada e complexa, como alguém que tem problemas, dificuldades e alegrias da mesma forma que qualquer outra pessoa. As particularidades de cada sujeito não podem ser atribuídas ao todo, não significa que todos os surdos possuem características idênticas, eles não são portadores de uma identidade surda única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. Além disso, as

representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos.

Contudo, algumas teorias defendem a idéia de que as identidades surdas são constituídas em torno de uma experiência visual compartilhada, fato que as identifica dentro de um determinado contexto, com o uso da língua de sinais e outras características da cultura surda. Enquanto o ouvinte é identificado como aquele que se comunica através da fala, o sujeito surdo é identificado como aquele que faz uso da visão como meio de comunicação, excluindo qualquer possibilidade de uso do sentido da audição. As identidades surdas emergem justamente nas relações que doravante ocorrem na somatória de vivências experimentadas pelo sujeito surdo (PERLIN, 2001).

Embora compreenda que qualquer classificação é problemática, pois pretende fixar os indivíduos, considero importante trazer para esta discussão a posição de Gladis Perlin (2001), quando classifica os surdos em categorias. Entre elas estão as identidades surdas fortemente marcadas pela língua de sinais, pelos costumes, pelos valores, pelas coisas que fazem os sujeitos surdos pertencerem à comunidade surda, assumindo a identidade surda. Estes surdos ocupam um espaço relevante perante a comunidade surda, pois a prática dessa cultura é o que torna viva a luta pelos direitos dos surdos. Em nossa cidade, a Associação de Surdos procura cumprir o seu papel político e social participando em vários segmentos da sociedade e se constituindo em espaço possível de viver a diferença surda.

Em outros casos, a classificação gira em torno de identidades em processo de mudança. Tais como: identidades surdas híbridas, diz-se daqueles surdos que nascem ouvintes e, por algum motivo, perdem a audição; são identidades surdas de transição os surdos que nascem em famílias de ouvintes e mais tarde conhecem a cultura surda; aqueles que não aceitam a sua condição de surdo estão na categoria de identidades surdas flutuantes, não raro são representados como deficientes auditivos (DA), pois, normalmente, usam aparelho auditivo na esperança de tornarem-se ouvintes. Também aparecem as identidades surdas de diáspora compreendendo aqueles surdos que passam pela experiência de estar estrangeiro, não por escolha, mas por imposição; ainda existem as identidades intermediárias,

geralmente identificadas como sendo surdas, porém, a sua experiência não é somente a visual, uma vez que apresentam alguma porcentagem de audição (PERLIN, 2001).

A invenção de nomes que identificam surdos a partir de critérios particulares é matéria a ser estudada em outra oportunidade, entretanto, trazer esta classificação para o meu texto significa dizer que ela existe para os surdos da minha pesquisa, por isso é importante. Achar-se em algum contexto destes é para os surdos encontrar-se em alguma situação que tem a ver com a sua história pessoal. A classificação também pode ser um meio de reforçar e exaltar o perfil do “verdadeiro” surdo, aquele que assume integralmente a cultura surda: usa LIBRAS, não oraliza, valoriza os costumes dos surdos, gosta de estar com surdos, namora surdos, participa da associação dos surdos, discute e luta pelas questões surdas etc.

Contudo, as identidades são várias, mudam e se contrapõem num mesmo sujeito apesar de haver a necessidade de um referencial de identificação, principalmente para os sujeitos que fazem parte da minoria. A idéia vem de narrativa de alunos do grupo de pesquisa que até certa idade pensavam que não existiam outras crianças surdas, pois não as conheciam, ou então, que não existiam surdos adultos porque os adultos que os cercavam eram adultos ouvintes.

Nesse momento, em que se discute a construção das identidades surdas de alunos adolescentes, é oportuno chamar a atenção para as leituras que passam por conceitos, determinações e classificação das identidades a fim de evitar que os discursos em torno destas questões engessem o pensamento ouvinte. Sendo assim, a minha proposta de trabalho está amparada no olhar que possibilita ver o outro, a alteridade, como alguém que pode reinventar o viver, modificar o seu ambiente, derrubar mitos, criar novos conceitos e, sobretudo, narrar sua própria história, reconhecendo o seu corpo, sua língua, seu silêncio e sua alteridade, caminhando por outros caminhos, alterando o curso que os distancia da hipotética civilização ouvinte que também muda o seu curso.

Na educação, na vida, na literatura, no cinema, nas artes em geral, encontramos relatos, histórias e imagens da surdez que divulgam, explicam e

prescrevem quem é o surdo, como ele deve ser visto na sociedade, e especialmente pela comunidade escolar. Neste caso, é importante que se olhe tais discursos a partir das relações de poder-saber, pois objetivam construir o imaginário do corpo deficiente ou do corpo saudável de acordo com o momento social, histórico, político e do lugar em que as coisas acontecem. Partindo dessa idéia, posso pensar em surdez como representação da normalidade, por exemplo, se eu estiver numa comunidade surda americana, num lugar em que todos usem a língua de sinais, sendo ou não surda estarei pertencendo a um modelo social desovintizado.

Para ilustrar a idéia de representação da surdez como concepção e modo de ver e estar no mundo, escolhi como referência a história da surda francesa Emmanuelle Laborit, contada pela protagonista, no romance “O vôo da gaivota” (1994). É sobre a vida de uma criança surda que se tornou atriz aprendendo a ver a vida através das mãos do outro³⁸, das imagens do outro, do silêncio do outro...

O silêncio tem pois um sentido exclusivamente meu, o de ser a ausência de comunicação. Em outras palavras: nunca vivi no silêncio completo. Tinha meus barulhos pessoais, inexplicáveis para quem escuta. Tenho minha imaginação, e ela tem seus barulhos em imagens. Imagino sons em cores. Meu silêncio tem, para mim, cores, nunca é preto ou branco (1994, p.19).

As palavras de um silêncio que tem cor, barulhos, imagens, vida, convidam o leitor a entrar no mundo romantizado da surdez, através da história da vida de uma criança surda que vive os conflitos e as angústias próprias da solidão, até que a surdez se torne uma diferença, e que encontre os seus semelhantes que são os referenciais da suposta normalidade surda. A idéia que expressa a normalidade surda está sujeita as contestações, pois pode representar uma não aceitação da própria condição.

No romance O vôo da gaivota, Laborit conta quando, aos sete anos, visitou a “cidade dos surdos”:

Na rua, o espetáculo foi, de imediato, um choque para mim. Mais que um choque, uma revolução! E então compreendi que estava em uma cidade de surdos. Havia pessoas que se exprimiam por sinais em todos os lugares:

³⁸ Com a expressão “do outro”, que se repete mais duas vezes na seqüência da frase, quero dizer que a criança surda aprende a ver a vida através de seus pais, na maioria ouvintes.

nas calçadas, nas lojas, em redor da universidade Gallaudet. Os surdos estavam em todos os lugares. O vendedor de uma loja gesticulava com uma compradora, as pessoas se cumprimentavam através dos sinais gesticulados. Estava realmente numa cidade de surdos. Imaginava que em Washington todo mundo era surdo. Era como se tivesse chegado em outro planeta, onde todas as pessoas eram como eu (1994, p.64).

A experiência vivida pela personagem surda descreve uma travessia de criança, adolescente e adulta surda pelo mundo ouvinte, evocando sensações conflitantes de alguém que flutua em torno de um querer se reconhecer como gente, como os outros. Filha de pais ouvintes, a menina chamada Emanuelle descobriu bem mais tarde que existiam surdos adultos, até então considerava que morriam crianças. Mas, aos poucos, foi se reconhecendo como surda no contato com outros surdos, num mundo que jamais imaginou existir. A trilha percorrida pela personagem vai sendo delineada no cotidiano que dimensiona sua posição, como sujeito, na entrada para a construção de sua história como surda. Neste caso, a identidade surda é construída nos processos de identificação e diferenciação.

Esse exemplo tirado da literatura que mistura a realidade ao fantástico, pretende registrar uma possibilidade de discurso como um conjunto de elementos significantes que representam práticas que formam os objetos de que falam. No romance, a normalidade aparece na relação com o outro corpo conhecido. O encontro do surdo com o outro surdo, livra-o do isolamento e permite se ver ainda como um outro em relação ao ouvinte, porém um outro da diferença.

Tal representação da surdez significa o surdo na diferença, dentro da produção de identidades culturais. Neste caso, a surdez é uma condição cultural (própria/individual) e não uma deficiência ou doença que necessita de cura. Este é, sem dúvida, um novo conceito de surdez que se opõe à idéia de surdez que exclui, em vez disso, vê no surdo a capacidade de aprender, a possibilidade de administrar e organizar a sua vida, a naturalidade de externar as suas idéias, enfim, a competência de ser um indivíduo inteiro. Portanto, não a margem esquerda da normalidade, mas a margem daqueles que lutam, se renovam e se fortalecem.

5.2 Das Personagens - elas estão entre nós

Os surdos fazem parte do contexto educacional comum a outros tantos personagens, particularizados por representações diferenciadas, que atravessam os novos espaços, demarcados pela diferenciação que implica na identificação e discriminação de determinadas identidades. Como diz Perlin:

O indivíduo surdo faz parte dos movimentos marginalizados. (...) O surdo foi acumulando estereótipos que têm reforçado cada vez mais a hegemonia discriminatória de sua produção cultural. O discurso de poder do ouvinte mantém-se firme e controla estes estereótipos (2001, p.55)

Sem dúvida, Perlin (2001), por ser mulher e surda sabe o que significa ser apontada como fraca, pouco inteligente, nervosa, confusa, inferior, deficiente, estranha, etc.. Esse Brasil, esse mundo, esta sociedade em que vivemos discrimina os diferentes do modelo, reproduz comportamentos e ajuíza valores. Todavia, convence, agrega, seduz, satisfaz. Concordo com a autora quando pondera a situação marginal e de subjugação em que se inserem as pessoas surdas.

Contudo, percebo o avanço na cidade de Pelotas, especialmente na escola em que trabalho, da qual também fazem parte os alunos pesquisados. Alunos surdos que vão ocupando seus espaços no maior Colégio Municipal da América Latina, sem, contudo, abdicar dos direitos propagados pelas políticas oficiais que, de fato, tornam-se realidades dentro da escola. As lutas são constantes, sim, porém arrastam obstáculos outrora intransponíveis. Esses são os sujeitos da minha pesquisa, resguardando as particularidades.

Assim, para desenvolver este estudo que propõe questões da ordem das identidades, entrei no universo escolar de humanos qualificados como normais, lugar por onde passa, quase despercebida, uma pequena população de surdos decididos a fazer do espaço uma conquista, lutando contra o preconceito que no passado os isolava do convívio social. Estes alunos fazem parte de uma caminhada coletiva no universo escolar do qual todos nós somos agentes, seja na realização de seminários ou nas lutas pelos direitos dos surdos dentro da escola, há sempre uma proximidade

muito grande entre os alunos surdos e os seus professores, que são continuamente convocados pelas circunstâncias a rever suas práticas e conceitos.

É importante destacar que esses alunos e professores são protagonistas de uma história contada dentro de uma escola pública de ensino regular, considerada uma escola de difícil acesso pela grande procura de vagas. Tal dificuldade faz com que os contemplados criem um imaginário de situação privilegiada, mesmo em situação diferenciada da normalidade, como é o caso dos alunos surdos. De qualquer forma, os ingressos dos surdos no Colégio é um processo de autovalorização destes alunos pela importante representação do educandário no cenário social e educacional Pelotense.

A diferenciação autoriza o discurso da diferença, contudo, compromete, discrimina, modifica posições, desestabiliza, vaza. Então, que se façam as diferenças em todas as frestas da educação desconstruída no cenário contemporâneo, para que homens e mulheres possam testemunhar os novos olhares sobre tudo aquilo que não conhecemos, todos os que estranhemos. O inédito, o não dito, o por-vir, o que nasce, como diz Larrosa:

O nascimento é o aparecimento da novidade radical: o inesperado que irrompe toda expectativa; o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como a consequência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior; o que, longe de se inserir placidamente nos esquemas de percepção que funcionam no nosso mundo, coloca-os radicalmente em questão (2001, p.189).

Questionar o absolutismo de valores postulados na educação é participar ativamente do nascimento, recriação ou reformulação de conceitos que nos fazem ser estranhos a nós mesmos. Em vez disso, é fundamental deixar que nossos pensamentos sejam corrompidos pela dúvida e que nossos corpos se reconheçam na diferença de si mesmos e na pura diferença das personagens que estão entre nós.

6 NA BUSCA DA CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SURDAS

Buscar a construção das identidades surdas num cenário repleto de gente ouvinte exigiu parceria com os sujeitos da minha pesquisa. Associar-me a eles na busca de saberes que os pudessem identificar de todas as formas, que pudessem ver a si mesmos, aos outros e aos olhos dos outros, precisou encontrar nos alunos também a vontade de se mostrar.

Foram convidados os alunos surdos do Ensino Médio e Curso Normal, e oito foram os que levaram adiante a nossa aventura. Um dos motivos que dificultou a maior participação dos surdos foi o número de paralisações que aconteceram no colégio por questões salariais dos municipais, desde meados de 2005. Quando houve estabilidade no ritmo das atividades escolares, os alunos se sentiram sobrecarregados com o acúmulo de conteúdos e trabalhos a realizar. Apesar dos contratemplos, considerei bastante representativo o grupo de pesquisa, principalmente porque acredito que eles carregam representações coletivas que são manifestadas através de seus discursos e de suas ações.

Com certeza, para os alunos que ficaram não foi fácil abdicar de outros afazeres, ou até mesmo de resistir à soneca da tarde depois de uma manhã cheia de aulas. Mas eles resistiram, apesar dos bocejos. Atribuo a esse grupo uma particularidade político-social desenvolvida na caminhada de conquistas em que se empenharam estes e os outros alunos surdos dentro e fora do colégio. Acredito que esta característica fez com que os alunos participassem do Projeto e quisessem contribuir com a minha pesquisa.

Os jovens se conheciam há vários anos, do próprio colégio, da escola especial, da Associação de Surdos ou de algum encontro de surdos, por isso se sentiam à vontade uns com os outros. Entre eles apenas uma das meninas não havia freqüentado a escola especial, estudara sempre em escola regular por opção da família. Os outros surdos tinham vivido as duas experiências. Apesar de todos usarem a LIBRAS, pude perceber que nem todos dominavam a língua de sinais, por isso uns ajudavam aos outros na comunicação. Nos aprendizados da língua de sinais pude observar o vocabulário dos alunos surdos é bastante completo no que diz respeito à comunicação entre os surdos, sendo ampliado naturalmente na medida em que surdos de lugares diferentes se encontram. Entretanto, na minha relação com os surdos, foram muitas as palavras e expressões novas para o grupo, necessitando da ajuda da intérprete e de uma das surdas que estava terminando o Curso Normal.

Como foi dito na introdução da dissertação, já nos conhecíamos do Colégio, do Projeto de Educação de Surdos, dos seminários e de outros lugares freqüentados por alunos e professores do CMP. Também percorremos alguns caminhos de luta juntos, na Prefeitura, na Câmara de vereadores e no próprio Colégio. Considero que a proximidade com as experiências surdas dentro do colégio serviu de base para os meus estudos sobre as identidades surdas, dentro de um contexto amplo de educação dos surdos.

Das experiências compartilhadas com os surdos, as mais importantes foram aquelas que aconteceram nas quartas-feiras à tarde porque os alunos surdos participavam do Projeto de Estudos Surdos realizado no Colégio sob minha orientação, desde 2003. Inicialmente, o projeto teve como objetivo criar espaço para discussão sobre os problemas dos alunos surdos e as possíveis maneiras de resolvê-los. Entretanto, na medida em que as discussões foram se tornando mais amplas, as necessidades também se modificaram. Nos encontros combinávamos reuniões, atividades e organizávamos os seminários que pretendiam proporcionar maior conhecimento sobre a cultura, a história, a educação e as experiências surdas para a comunidade escolar. Envolver os ouvintes nas discussões passou a ter uma grande importância para aqueles alunos preocupados em divulgar, entre outras coisas, a sua forma de comunicação.

Os alunos também participavam de outras atividades relacionadas aos surdos, como por exemplo, àquelas disponibilizadas pela Associação de Surdos de Pelotas (ASP). Segundo eles, a Associação promove festas e encontros onde podem discutir sobre os seus direitos, também contam que os primeiros alunos do CMP eram bastante envolvidos com as atividades sociais e políticas desta associação e que este é um meio de conquistar espaço na sociedade em geral.

Dizer um pouco da trajetória dos alunos tem por objetivo traçar a imagem dos sujeitos que foram pesquisados ao redor de características que puderam fundamentar a minha visão do grupo, e ainda sugerir ao possível leitor um retrato coletivo dos indivíduos analisados por mim. Saber mais sobre esses alunos também permitiu uma melhor interpretação das suas narrativas e mesmo dos pensamentos que iam se formando em cada um dos sujeitos na medida em que se tornavam mais donos do espaço escolar que agora lhes pertencia.

Na coleta de dados foram realizados três encontros que duraram cerca de duas horas, desde a explicação da dinâmica até a despedida. Tempo considerado suficiente para obter as informações que julgava necessário e observar os seus comportamentos. Considerando que os sujeitos da pesquisa eram surdos, optei por filmar os encontros para fazer uma análise mais atenciosa do caso observando os sinais e ouvindo as palavras da intérprete repetidas vezes.

A intérprete convidada nos acompanhava nas oficinas do Projeto de Estudos Surdos e tinha conhecimento do meu trabalho de pesquisa. O trabalho de intérprete é bastante complexo segundo relato dos próprios alunos, uma vez que exige grande concentração, envolvimento com o assunto, familiaridade com os sinais utilizados por determinado grupo de surdos e respeito aos alunos. Os surdos se mostram críticos e exigentes com a atuação dos intérpretes, pois se preocupam com a veracidade das informações. O reconhecimento oficial deste profissional foi uma das mais importantes conquistas na história dos surdos, na verdade foi uma das três solicitações feitas por pessoas surdas no XII Congresso da Federação Mundial dos Surdos, ocorrido na Austrália, em 1995, e encaminhada à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, segundo informações da FENEIS. O mais

importante é que esta conquista é fruto da reivindicação das pessoas surdas e não mais da deliberação dos ouvintes, como ocorria comumente no passado.

O local escolhido para o nosso primeiro encontro foi a antiga sala de educação de surdos, agora laboratório de informática dos surdos. Este espaço havia sido pensado e organizado para desenvolver atividades relacionadas à educação de surdos, entretanto, a mesma equipe da então Secretaria de Educação, que havia trazido para a escola esta perspectiva, retirou da escola os equipamentos eletrônicos e material específico para os surdos, alegando uma nova proposta de trabalho, num outro local, fora do CMP. Este acontecimento aborreceu muito aos alunos e aos professores envolvidos nesta área, sendo motivo de preocupação e reflexão sobre a fragilidade das condições favoráveis que envolvem neste momento a educação de surdos. Mais adiante, através de um projeto enviado ao Governo Federal, o Colégio recebeu computadores para a educação de surdos e a sala de recursos transformou-se em laboratório de informática.

Considerarei que a familiaridade com o lugar escolhido, facilitaria a conversa, no entanto, diante da câmera de filmagem eles ficaram pouco à vontade. Essa percepção foi confirmada quando uma vez desligado o aparelho uma das meninas disse que estava tensa por estar sendo filmada. Mesmo assim, avaliei que no final do trabalho, o grupo se descontraíu, quase esquecendo do aparelho.

De início tive a preocupação de explicar o objetivo da pesquisa e a importância dos seus relatos. Lembramos que uma das reivindicações dos alunos surdos era justamente a de narrar a si mesmos sem que os ouvintes fizessem por eles. Expliquei que as suas opiniões estariam contribuindo para que eu pudesse entender um pouco sobre a construção das suas identidades surdas num colégio de maioria ouvinte. Além disso, o meu trabalho, somado a outros, poderia contribuir com os estudos surdos tão em evidência na área da educação, atualmente.

Comentei que não era a primeira vez que acontecia um trabalho de pesquisa com alunos surdos ou professores de surdos do Colégio Pelotense, citando o trabalho de pesquisa da professora Amélia Borges e da professora Édina Fagundes.

Apesar das circunstâncias favoráveis, este primeiro encontro foi o mais difícil, era a estréia, e os outros dependiam dele. Havia certa formalidade, a arrumação das cadeiras de maneira que se adequasse à focalização da câmera, a organização dos relatos, a seqüência das questões e o compromisso com alguma coisa que era importante. Percebi que os alunos tinham dificuldade de entender algumas perguntas e eu estava preocupada em não desviar o foco da questão.

A conversa foi aos poucos se tornando mais fácil, pois o assunto abordado era comum aos alunos que estavam acostumados a falar sobre a sua situação dentro do Colégio, e sobre a inclusão uma vez que era a porta de entrada para uma realidade que estavam tentando modificar. Percebia em suas manifestações o quanto estavam envolvidos por sentimentos contraditórios e de certa forma também buscavam se adequar ao ambiente. Desde o início mostraram desejo de sentir o Colégio como seu, com a sua marca e o domínio da Cultura Surda sobre a Cultura Ouvinte. Como disse um dos alunos: “Eu queria que aqui no Pelotense fossem todos surdos. Inclusão de ouvintes” (aluno D).

O segundo encontro foi em outra sala da escola, a sala da Psicologia, escolhida por ser mais aconchegante, tinha um sofá, um espelho grande e tapete. Saímos da “sala das máquinas” (informática), e os alunos ficaram mais próximos. No início da conversa notei o entusiasmo de algumas alunas quando conversávamos sobre a pesquisa, retrocedemos um pouco no assunto porque uma das jovens não estava no primeiro encontro. Comentaram que era importante este estudo para dizer a todos - na faculdade - que surdos existem, pensam, são inteligentes. Uma delas contou que havia participado da pesquisa da psicóloga Amélia Rota Borges, há dois anos atrás. Outra aluna do Curso Normal demonstrou larga experiência no convívio com surdos e ouvintes, em escolas de surdos e ouvintes em outras regiões do país. Segundo ela, é importante se relacionar bem com as diferenças. Percebi que duas das meninas estavam empenhadas em dizer quem são os surdos.

Quando pedi que ficassem tranqüilas, pois eu não mostraria a fita para outras pessoas, apenas para o meu orientador, foram unânimes em dizer que podia sim mostrar a quem quisesse. Creio que isto é uma afirmação da identidade surda, uma manifestação de aceitação e orgulho por pertencer a um grupo que consideram

em ascensão e, sem dúvida uma das estratégias do poder com vistas a ocupar espaços. Também transpareceu que o avanço da luta dos surdos é parte das suas vidas e, segundo as suas palavras, elas estariam ocupando o espaço de responsabilidade dos surdos que iniciaram a inclusão no Pelotense.

Considero que nesse encontro houve progresso nas discussões, os alunos se sentiram mais à vontade. Por essa razão, voltei à questão da inclusão na tentativa de saber mais sobre as percepções que eles tinham a respeito de si mesmos na condição de surdos incluídos em uma escola de ouvintes.

Para o nosso terceiro encontro organizei uma dinâmica diferente, com o propósito de descontrair mais o grupo e fortalecer algumas interpretações iniciadas ao final do segundo encontro. Considerando que era importante diminuir a interferência da pesquisadora e conseqüentemente da intérprete, propus uma atividade dirigida com maior liberdade para a troca de idéias no grupo. A discussão seria em torno de questões sobre identidade e comportamentos de surdos e ouvintes em algumas situações ilustradas nos desenhos³⁹ feitos pelo surdo, Diogo Madeira, atual professor de LIBRAS no CMP.

Os desenhos foram feitos a partir de algumas conversas com Diogo, quando contei sobre a minha pesquisa a cerca das identidades surdas. A idéia inicial era de pedir apenas um desenho para a capa do trabalho, depois pensei que seria interessante levar ao grupo imagens criadas por outro surdo, motivando-os a discussões que pudessem contribuir com o estudo. Expliquei ao desenhista que precisava de figuras que representassem situações significativas para os surdos dentro do tema geral - identidades surdas no contexto escolar ouvinte. Creio que a idéia surtiu o efeito desejado, pois houve interesse do grupo.

Com os desenhos espalhados sobre a pequena mesa de madeira ao centro da sala, expliquei como seria a dinâmica. Enquanto isso os alunos demonstraram curiosidade com o material. Lembrei que o visual é a sua forma de comunicação,

³⁹ Os desenhos estão no anexo B.

portanto, mais do que as palavras de um ouvinte, os desenhos de um surdo podem suscitar pensamentos, desejos e emoções.

Expliquei que no primeiro momento não haveria interferência da intérprete nem da pesquisadora deixando-os livres para conversarem sobre o significado dos desenhos. Receberiam um a um numa ordem escolhida por mim, para reflexão e análise do grupo. Na segunda parte o (a) relator (a) escolhido por eles lia o que tinham escrito a respeito de cada figura. E por fim viriam os comentários e avaliação da proposta.

Como houve dúvida quanto ao desenvolvimento da atividade, mesmo com a explicação intermediada pela intérprete, a aluna A explicou a dinâmica novamente aos colegas. Esta prática é bastante comum quando surdos e ouvintes conversam, ou seja, existe uma ajuda na interpretação das falas dos ouvintes por parte de alguns surdos que têm um vocabulário mais extenso e que, provavelmente, desenvolvam freqüentemente diálogos com ouvintes.

Durante uma hora e meia os alunos olharam os desenhos, conversaram e uma aluna escrevia os comentários. Em muitos momentos creio que esqueceram que estavam sendo observados e filmados. A análise feita pelo grupo certificou a idéia de que a discussão se desenvolve melhor sem a interferência de ouvintes. Observei a liderança de uma das alunas, quando estimulava o grupo a dizer o que pensavam sobre os desenhos. A relação foi de troca, discutiam e por fim resumiram a opinião geral.

Como havíamos combinado, os comentários a respeito de cada desenho foram lidos por uma das alunas. Das opiniões do grupo selecionei aquelas as quais considerei mais importantes para o meu trabalho, uma vez que se relacionavam diretamente com o meu foco de pesquisa.

A análise dos dados foi feita através das fitas gravadas nos três encontros. A princípio pensei em realizar esse trabalho juntamente com a intérprete, entretanto, não foi possível. Assim, assisti várias vezes as filmagens, transcrevendo os relatos, opiniões, diálogos, observando o comportamento do grupo e também lendo os sinais

durante a conversação. Notei que os sinais usados pelo grupo muitas vezes se repetiam, sua forma de comunicação é bastante enxuta, porém não menos complexa.

A partir da transcrição das fitas, passei a seleção de conteúdos, dispensando o que considerava não interessar à pesquisa e assinalando as idéias que apareciam repetidamente. Após este trabalho inicial, procurei fazer um mapeamento das idéias a fim de organizar a minha leitura sobre os pensamentos dos alunos que apareciam misturados e, muitas vezes, contraditórios. Até encontrar algumas categorias que pudessem ser analisadas, percorri uma caminhada bastante exaustiva, principalmente porque houve necessidade de descartar comunicações interessantes, mas que objetivamente não poderiam contribuir neste estudo.

Portanto, passei a trabalhar agrupando as idéias e as expressões, buscando relacioná-las com a análise que vinha acontecendo ao longo da pesquisa. Gomes mostra que Minayo aponta três finalidades na etapa dedicada à análise de dados:

(...) estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte (2001, p.69).

A partir das narrativas dos alunos foi possível compreender alguns significados que o grupo atribui à constituição das suas identidades surdas. As suas experiências de inclusão se misturam às histórias de outros surdos e às vivências do passado. Estas relações envolvem reivindicações que levam às afirmações das identidades como diferença, num contexto social e simbólico que desconhece as suas características.

A construção das identidades surdas não foi interpretada isoladamente, mas no contexto social/escolar também ocupado pela crise das identidades, aqui interpretada numa visão pós-estruturalista do sujeito em (de)composição. Nesta perspectiva, os surdos estão se projetando associados a uma nova cultura legitimada através da língua de sinais. Acredito que como produtos das ações sociais e políticas, os surdos estão comprometidos com a própria fabricação das

identidades surdas em um processo dinâmico que nega a representação da deficiência e ao mesmo tempo se opõe à identidade ouvinte.

6.1 Nós Somos Surdos Porque não Somos Ouvintes ?

Num cenário de inclusão, o recorte que faço sobre a construção das identidades surdas aponta para uma leitura que desconstrói o discurso clínico, hegemônico na educação dos surdos. Esta idéia parte das próprias narrativas dos alunos, às quais interpreto como manifestações de repúdio à constituição de surdos patológicos, doentes, como sujeitos a serem recuperados pela cultura ouvinte. Este sentimento pode ser identificado nas palavras dos alunos:

Aluno B: Não gosto quando as pessoas ficam olhando. Pensam que sou doente. Só não escuto. Sou normal. Não sou coitadinho. Posso aprender. Gosto de namorar, conversar, ficar com amigos. Sou diferente dos ouvintes, não tenho vergonha, antes eu tinha, agora melhorou. Estou desenvolvendo aqui no Pelotense. O problema é a comunicação trancada, só isso.

Aluno H: Os ouvintes devem conhecer os surdos, a cultura surda. Aprender a usar a língua de sinais (LS), aí fica tudo certo. É uma cultura diferente. Uma história diferente.

As argumentações acima permitem dizer que a fabricação das identidades surdas, analisada especificamente no grupo de alunos surdos do CMP, se fundamenta na não aceitação da deficiência. Entretanto, isso não significa que a representação da deficiência não afete esses sujeitos no processo de conhecimento de si mesmos. Em meio a sentimentos antagônicos, como angústia e prazer, o grupo cria formas de romper com a lógica da normalidade (valorizando a cultura surda, por exemplo) que prevê a modificação das pessoas deficientes, no sentido que torná-las o mais próximo possível dos padrões de normalidade. No caso dos surdos, por exemplo, a lógica da normalidade está no treinamento da fala, considerando que os surdos não são mudos.

A experiência de se perceberem como pessoas diferentes dos ouvintes pela não audição é um processo que vem sendo construído num tempo próximo de nós, um tempo em que os discursos sobre normalidade ferem os discursos que ganharam legitimidade social e científica no passado. Neste contexto, a percepção da surdez como diferença se desenrola, mostrando que os surdos são capazes e inteligentes.

Mostrar aos outros quem são, ou o que não são, torna-se um trabalho incessante, presente nas ações dos alunos surdos que se voltam para a busca da identificação por meio da diferença, a diferença que não é estática, é múltipla, material e simbólica. A diferença que está no gosto, na estratégia, na dependência, na presença do outro. Segundo a visão do grupo, a diferença é cultural, pautada especialmente na diferença lingüística que demarca comportamentos e fatos próprios da comunidade surda.

Os surdos se apresentam aos olhos dos ouvintes a partir de narrativas surdas, sobre a sua língua, sua comunidade e sua cultura. Essa visão é representada politicamente, através das lutas dos surdos dentro do Colégio. Por outro lado, existe o respaldo que se manifesta externamente, nos espaços sociais em que circulam os discursos sobre as múltiplas culturas. A Associação de Surdos de Pelotas, por exemplo, se constitui num território de contestação à hegemonia da cultura ouvinte, deixando clara a necessidade de criar espaços de discussão para o fortalecimento das identidades surdas.

Portanto, aparece a questão cultural como baliza entre surdos e ouvintes. Todos são adolescentes e alunos do Ensino Médio da mesma escola, contudo, muitas coisas os fazem diferentes dos ouvintes. A Cultura Surda que os constitui indivíduos é um processo que se constrói através de práticas históricas que produzem sentido. Eles têm uma história própria e uma língua comum, desenvolvendo assim, um processo de identificação, num tempo e espaço de acordo com as possibilidades desses sujeitos. O tempo que cada um precisa para reconhecer-se como surdo faz parte da estratégia de identificação cultural. Os surdos que se acham assumidos entendem que este é um processo individual, embora construído no coletivo.

Seguindo esta idéia, o processo de significação da Cultura Surda é uma prática que pretende estabelecer um vínculo com a identidade construída a partir de símbolos particulares, próprios dos indivíduos que buscam a afirmação das suas identidades. O aspecto cultural da identidade aparece fortemente nas suas colocações quando se referem às duas culturas existentes no Colégio, a cultura surda e a cultura ouvinte. Fazem questão de relacioná-las enfatizando o seu modo de comunicar, através dos sinais, por exemplo. Este é o jogo da diferença, mostrar-se através daquilo que não está no outro.

A comunicação visual é a característica mais importante da cultura surda, através dela é que os surdos vêem e constroem o seu mundo. A LIBRAS é a forma de representação das experiências do grupo que substituiu a fala pelos sinais. A língua é aquilo que os surdos têm em comum, é a criação simbólica que dá unidade ao grupo, que define a sua identidade.

A língua de sinais é o símbolo que os identifica, por isso os surdos defendem o uso da LIBRAS como a sua primeira língua, se sentem orgulhosos e seguros pelo reconhecimento oficial da sua forma de comunicação. Entendem que os ouvintes devem aprender sinais, assim fazem um trabalho de divulgação no Colégio por meio de cursos e oficinas e na própria relação entre surdos e ouvintes. Às vezes criticam a falta de interesse dos ouvintes em aprender os sinais, acham que devem aprender mais e se colocam como parceiros neste aprendizado. Quando solicitados, fazem com gosto o ensino da sua língua, como disse o aluno F: “Se a pessoa se aproxima, vamos ensinando” .

Sendo a língua de sinais a marca fundamental de identificação da cultura surda, os alunos trazem esses elementos como forma de marcação da identidade surda e da diferença em seus discursos. Para eles, conhecer a sua língua é também conhecer um pouco da sua cultura, entretanto, alegam que os ouvintes têm muito que aprender.

Certamente, o uso da LIBRAS e o seu reconhecimento pelos ouvintes fortalecem a cultura surda, aproxima e facilita a relação entre surdos e ouvintes, afastando a possibilidade da identidade deficiente. Contudo é um trabalho que está

começando no Colégio; os surdos são responsáveis pelas ações que vão ratificando a idéia de surdez como diferença. Este também é um processo interno que está se construindo num corpo tatuado de conceitos que contradizem as suas vontades. A frase: “minha família é normal, só eu sou surda”, acusa a incorporação social e cultural da representação da deficiência.

Em seus relatos fica evidente que o grupo precisa determinar elementos que componham a cultura surda. É preciso caracterizá-la. Eles fazem isso dizendo que a cultura surda é construída no contato com outros surdos, são hábitos, piadas e histórias, o uso de intérpretes e a tecnologia adaptada aos surdos, coisas que seriam próprias de uma escola de surdos. Mas e a escola especial? Para eles a escola especial possibilita um desenvolvimento melhor do surdo, mas não é uma escola de surdos. Vejamos o que dizem a este respeito:

Aluna D: A escola para surdo é melhor, nessa escola professor surdo ou ouvinte que domina a língua, que não depende sempre do intérprete. A gente espera que aqui em Pelotas tenha escola de Ensino Médio. Em escola de ouvinte se torna pesado. Íamos ficar muito felizes com escola para surdos.

Portanto, escola regular, escola especial e escola para surdos, têm significados diferentes para o grupo. Cada uma tem um sinal específico. O processo de significação da escola especial está determinado a partir das imagens da deficiência, justamente aquilo que eles não querem. Neste caso, a imagem da deficiência, que é uma construção histórica e social, divide as opiniões entre os surdos, vendo de um lado a escola onde podem se comunicar melhor e, de outro, a escola regular que representa a normalidade. Os relatos indicam a visão dos alunos em relação a este assunto:

Aluna D: No Alfredo Dub era mais simples. Aqui faz pensar, a gente aprende melhor, é mais pesado. Aqui é diferente, mas estou acostumada.

Aluno B: Uma escola boa é quando as pessoas se conhecem, batem papo, fazem brincadeiras.

Aluna E: Eu gosto do Pelotense, fico admirada com o tamanho, bonita, limpa, bem legal. Aqui é muito bom. Tem amizade.

Aluna C: A escola de surdo não aprende nada. Precisa ser mais séria para fazer vestibular. Eu admiro o Pelotense, estimulam os alunos, metodologia de surdos, sala de recursos.

Nas discussões em torno da escola especial e a escola regular, percebi que havia consenso no grupo quanto à opção para a primeira escolaridade do surdo. De acordo com as palavras da aluna:

Aluna A: Depende. As crianças precisam estudar em escolas de surdos para desenvolver a própria identidade, saber LIBRAS, aceitar a própria cultura até mais ou menos a quarta ou quinta série. Depois começa a aprender Português, pode escolher, quer inclusão, é a consciência dele. Eu percebo que a maioria das famílias quer escola de ouvinte. A escola de ouvinte as disciplinas são fortes, na escola de surdos é fraca.

A minha visão em relação às manifestações do grupo em estudo é de que eles estão fazendo um trabalho de resgate, análise e projeção de suas próprias vidas. Portanto, a pesquisa focaliza em suas inserções o movimento de construção deste grupo, que representa cada um, mas também uma idéia da comunidade surda. Estar sendo um sujeito incluído é motivo para procurar a eles mesmos, aos seus semelhantes e as coisas que entendem ser melhor para eles. As características que os surdos partilham são representadas simbolicamente, e esta representação também depende da característica do espaço em que se desenvolvem as relações entre os sujeitos. Por isso, os surdos manifestam o desejo de ter o Colégio Pelotense somente de surdos, ou pelo menos com maioria surda, com todas as coisas boas que tem na escola especial, assim se tornaria a escola de surdos que eles desejam/sonham.

Se existe o sonho de ter uma escola de surdos, certamente, a experiência de inclusão não é uma experiência tranqüila. A inclusão é um processo intenso que provoca pensamentos e atitudes contraditórias. Os sentimentos ficam divididos e

confusos. Por isso, o grupo coloca a importância de afirmação da diferença cultural como estratégia para que a cultura dominante não reforce as suas posições de poder:

Aluna I: O Pelotense tem inclusão de surdos, significa duas culturas, a de surdo e a de ouvinte. Estão se conhecendo, no início é difícil, a gente leva um susto, fica angustiada, mas está melhorando, é costume.

Aluna A: Os ouvintes têm a cultura ouvinte desenvolvida. Os surdos precisam desenvolver a cultura surda, ficar pronto. A diferença é normal. A cultura de todos deve ser respeitada.

Aluna C: Estudei em escola especial. Depois em escola de ouvinte, ninguém conhecia a cultura surda. Eu estava triste, sem surdos, mas agradeço a experiência por ter conhecido as duas culturas. Tinha um pouco de preconceito, a diretora disse que não podia usar sinais, em 1993, Cuiabá. Um colega usava aparelho, eu não quis. Acabei esquecendo um pouco da LIBRAS, fiquei quatro anos lá, só com ouvintes.

O conhecimento sobre a sua condição na escola faz parte do trabalho de conscientização cultural que, na minha opinião, pretende tornar a cultura surda reconhecida e desejável. Esta é uma tarefa que passa por adequações e transformações implicadas nas relações sociais.

Neste caso, apesar dos surdos se reconhecerem como incluídos no Colégio Pelotense, não se sentem reféns das suas regras, ao invés disso, tentam construir novas representações da surdez, diferentes da imagem da deficiência. Através de símbolos próprios da cultura surda, os surdos fogem aos padrões dominantes, reforçando a luta para evitar a imposição da identidade ouvinte, criando assim as marcas da diferença. Esta é uma dinâmica que movimenta o processo empírico de construção das identidades surdas. Um processo de produção cultural firmada na experiência surda, escrito nos códigos ouvintes, como nas leis, interpretado e multiplicado nos discursos de aceitação das diferenças.

A marcação da diferença pode ser analisada a partir das estratégias as quais os alunos recorrem para se mostrar surdos culturais perante a comunidade ouvinte. Na verdade, eles querem construir uma nova imagem da surdez, que seja aceita e respeitada pelas pessoas. O simples fato de exigirem uma lâmpada na sala de aula para avisar o fim dos períodos, traz a determinação de mudança, de dizer que eles estão ali. Marcar o território com a simbologia da comunicação surda é, sem dúvida, o início das negociações para criar o surdo cultural no imaginário ouvinte. Por isso é importante tornar visível a diferença, através da ocupação de espaços, do acesso à informação sobre a cultura surda e também a da divulgação da LIBRAS. Conforme depoimento:

Aluna A: Falta no Pelotense biblioteca para surdos, com histórias de surdos, SW (língua escrita de sinais) cultura, literatura, identidade surda. Também lâmpada na merenda, no bar, na biblioteca. Falta curso de LIBRAS. Pelo menos um de cada setor deveria aprender (xerox, biblioteca). Dentro da sala é melhor a comunicação. Precisa andar sempre com intérprete.

A representação cultural me parece bastante importante para os alunos quando o espaço escolar passa a ter significados como: o surdo ser mais e melhor, normal ou igual, capaz e inteligente. Percebi em suas narrações novamente a necessidade de pertencimento ao espaço escolar como forma poder. É neste local que os surdos competem com os ouvintes, marcando a sua identidade.

A questão cultural trata também da história das identidades. Neste caso a minha análise se baseia na argumentação de Tomas Tadeu da Silva (2000) que utiliza a idéia da representação simbólica para analisar como as identidades são construídas. Como no caso dos sérvios e dos croatas⁴⁰ (SILVA, 2000, p.8), a diferença entre os surdos e os ouvintes é relacional. De acordo com esta idéia, os surdos são surdos porque não são ouvintes, assim a identidade é marcada pela diferença na relação com o outro. Se a identidade surda depende da diferença, ela existe na relação com o ouvinte. Em vários momentos da narrativa dos alunos surdos, foi comentada a importância de estar com os ouvintes e que no contato com

⁴⁰ O exemplo citado reporta à história de Sérvios e Croatas. A história trata sobre a marcação das identidades como diferença.

eles se firmavam as características dos surdos. Na escola especial não havia a necessidade de afirmação porque não existia, em tese, o outro, Na escola especial o outro ouvinte existia na presença dos professores e na marcação do ouvinte como referência da norma. No Colégio Pelotense acontece uma mudança nas relações de poder, uma marcação das diferenças, nesta relação acontece o embate, a sintonia, a vontade de misturar para se re-conhecer. A vontade de viver a experiência do estar com os ouvintes pode ser observada quando a aluna contou que o seu grupo fez questão da presença da diferença na sala de aula, dizendo:

Aluna E: Este ano nos separaram dos ouvintes, ficou ruim, turma pequena. No ano passado era bom com os ouvintes, nos sentíamos bem, desenvolvia normal. Só quatro surdos não têm com quem conversar. Pedimos para juntar, agora ficou bom de novo.

Contextualizando o relato acima, duas alunas explicaram que a experiência de fazer uma turma somente com alunos surdos tinha sido positiva para um grupo do Curso Normal, há um tempo atrás, mas que para eles não funcionou, se sentiram excluídos dentro da escola. Este relato mostra que os alunos não seguem as sugestões de seus antecessores quando se sentem prejudicados. Também revela que a escola se modifica para atender as vontades dos alunos. Os dois fatos contribuem com a idéia de que acontece uma desestabilização na rotina do Colégio, considerando que mesmo as mudanças não são estáveis no decorrer dos acontecimentos. Um outro exemplo importante é o que conta a aluna C, quando discordou dos colegas surdos ao querer ter aulas de Música:

Aluna C: No meu caso foi, por exemplo, em Música. Eu escolhi Música e não teatro. Tem que respeitar a minha opinião, não quero preconceito, não quero domínio, quero aprender como surgiu a música. Tenho separado, o trabalho é diferente dos ouvintes. O professor mudou a metodologia em função de eu ter pedido. Pede pesquisa, por exemplo. É uma mudança, o professor se adaptou. Os seis primeiros surdos sofreram, tinha preconceito, briga, fiquei admirada porque estão me respeitando. Quis música, a coordenadora do Curso não queria, ela ficou surpresa, não acreditou. Os surdos não queriam música! Eu sou diferente, não somos iguais, acho que é bom aprender outras coisas.

Embora o interesse da pesquisa se volte para as idéias e pensamentos construídos coletivamente, as palavras dos alunos revelam os sentimentos e o jeito de cada um, que misturado à história comum, desencadeia o processo de compreensão sobre eles mesmos. Este processo que os constitui e forma uma visão sobre si mesmos, vem norteando as suas ações desde os primeiros surdos do Colégio. Todos são produtos da história da coletividade surda, criada por laços de um passado, supostamente comum, isto faz com que seja importante o estar juntos. Alguns depoimentos ratificam esta idéia, como por exemplo:

Aluno F: A inclusão é difícil quando o surdo fica sozinho numa turma de ouvintes.

Aluno B: Fiquei triste, só eu e o intérprete. Os ouvintes tinham preconceito no início. Porque sou surdo acham que sou coitado, não gosto quando os ouvintes me desprezam. Alguns têm preconceito, não estou nem aí para eles também. Agora, está mais ou menos. Eu queria mais surdos comigo.

Aluna I: Sou só eu na turma de ouvintes, mas não me sinto sozinho me comunico bem. No recreio converso com os surdos. Às vezes, tem confusão com intérprete.

Os sentimentos e as emoções dos alunos são manifestações que também dizem como eles estão se constituindo internamente. Em suas opiniões se repetem os sentimentos de solidão, desprezo, angústia, prazer, integração. A solidão aparece na falta do semelhante, na dificuldade ou impossibilidade de falar com o outro. A solidão se materializa na presença maciça dos ouvintes. Contudo, a solidão de alguns não compromete a visão positiva de estar numa escola que não é considerada dos surdos. Tal interpretação vem de alguns fatos evidenciados nos relatos dos alunos quando mostram as várias possibilidades de adequar o Colégio às suas necessidades, tornando-o efetivamente um Colégio de surdos. Dito assim: aluno B: “o Colégio é muito grande. Meu sonho é o Pelotense, Colégio só de surdos, primeira escola do Brasil, grande...”.

Nesta perspectiva, o desejo de ter uma escola com as coisas dos surdos, não exclui a presença dos ouvintes já que os consideram parte importante na construção das suas identidades. Portanto, cria-se um olhar de diferenciação, sem que a cultura ouvinte seja o referencial da cultura surda. Para eles a cultura Surda não é uma versão distorcida da cultura ouvinte, ela é completa e os significa dentro do mundo de maioria ouvinte. Em todas as lutas, ser minoria acaba sendo um problema, portanto, no caso dos surdos, a luta política precisa de ações afirmativas e coesas, determinadas e radicais.

A leitura que faço sobre o desejo manifesto dos alunos de se sentirem culturalmente importantes leva ao entendimento de que este processo de valorização cultural coloca o surdo numa dimensão distanciada da deficiência, uma visão produzida pelo discurso da diferença. A diferença compreendida numa cadeia de significados onde a identidade surda existe em oposição à identidade ouvinte.

O processo de luta política pela materialização da cultura surda se opõe ao domínio da cultura ouvinte para que se mostrem outras possibilidades de vida, contrárias àquelas formas que instituíram o sujeito centrado, unificado, essencializado, dotado de uma identidade completa e coerente (HALL, 2003). Forma esta que generalizou a língua vernácula e a oralização como único meio de comunicação. A luta pela afirmação da cultura surda faz ver que estas são fragmentos muito distintos, envoltos num véu discursivo que pretende controlar as nossas ações, orientar os pensamentos e influenciar a concepção que temos de nós mesmos. Os surdos e sua luta mostram que qualquer homogeneização cultural, tal como as nações, são operações imaginárias (HALL, 2003).

A atualidade tem promovido inserções culturais no cenário global, tendo como característica na constituição dos sujeitos, a descentralização, ou seja, o desmonte do sujeito unificado. As novas identidades são cambiantes e provisórias, espaciais e temporais, diversas e, às vezes, contraditórias.

Neste cenário se compõem as identidades surdas organizadas em torno de uma simbologia própria, na busca de uma representação coletiva que possa dar conta da necessidade de pertencimento. Segundo este ponto de vista, percebo a

construção das identidades surdas em estudo, dentro dessa estrutura que se articula através de ações que contrariam a noção da surdez como patologia. Os surdos demonstram em suas narrativas sentimentos a serviço de uma comunidade que não aceita um referencial cultural superior.

O viés que compara surdos e ouvintes, de certa maneira, tenta negociar as posições dos sujeitos num jogo de poder. Por isso, a cultura da diferença está implicada nas relações de poder que são exercidas e negociadas nos grupos. Cada ação é uma experiência grupal, que caminha dentro de um processo de conhecimento e reconhecimento das próprias condições do grupo. Não é um processo linear, é cheio de rupturas, é instável. É construído nas relações de atração e rejeição. O desejo e o prazer de estar com ouvintes caminham juntos com a dor do preconceito, o sentimento de solidão e a angústia. De acordo com os alunos:

Aluna E: A inclusão tem que ter paciência. Eu gosto, mas me sinto um pouco angustiada. Quando for escola de surdos vai ser fácil a comunicação. Vai ser só LIBRAS, vai resolver.

Aluno H: Não tem boa comunicação. Às vezes não há respeito e a gente fica angustiado. Todas as pessoas são capazes de se comunicar, basta estimular. Também tem a identidade surda, mas está sempre com ouvinte, não consegue desenvolver.

Aluna A: A gente desenvolve com o contato com os ouvintes que respeitam a cultura da gente, eles estimulam a gente, eles provocam a gente, nos ajudam a procurar as coisas que a gente tem vontade. Então eu me sinto capaz. Exemplo: quando falta intérprete, os ouvintes dizem: “vai procurar, é teu direito”. Isso não é domínio, então existe troca. Eles aprendem e nós aprendemos. Não é geral. Alguns não participam das mobilizações.

Aluna C: Ouvinte se afasta do surdo. Não quer aprender língua de sinais. Na minha aula não tem isso, oralizo um pouco, peço ajuda à intérprete quando não entendo. Me escolheram para representante, percebo que querem aprender, estar comigo, não tem medo de mim, fazemos trabalhos.

Seguindo essas considerações, o olhar é determinante na mudança de representação dos surdos. Assim também, as relações de poder entre as diferentes identidades se alternam criando e transformando a visão estereotipada do surdo. Nesta relação, o olhar de quem é representado - o surdo - pode transformar os significados que lhes são atribuídos quando se cruzam os olhares surdos e ouvintes. Isso acontece em certas práticas vivenciadas no Colégio quando, por exemplo, as dificuldades dos surdos e o preconceito que sofrem são atribuídos à falta de conhecimento dos ouvintes sobre a cultura surda. Tal perspectiva desencadeia uma profunda alteração nas relações entre estes personagens, os surdos se sentem à vontade para dizer o que os ouvintes devem fazer. Como nos exemplos:

Aluna A: Os professores precisam fazer curso de capacitação para trabalhar com surdo. Alguns fizeram, mas continuam com intérprete, devem dar continuidade ao curso.

Aluno B: Acho que precisa de um profissional surdo dentro da escola para ajudar os surdos. Antes não tinha contato com profissional surdo. Os surdos que não sabem LIBRAS vão treinar a expressão, é melhor. A cultura é igual. Os ouvintes não têm conhecimento.

Aluna C: Eu percebo que na minha turma alguns conhecem a identidade surda, mas não procuram aprofundar o significado. Eles aceitam, mas a cultura mesmo, eles não conhecem, precisa oficinas. Na minha aula alguns conhecem a história, precisa mais informações. Por que só a gente precisa conhecer a cultura ouvinte? O professor surdo vindo vai melhorar muito.

Ter as marcas da cultura surda no Colégio se sobrepondo a cultura hegemônica, sugere uma troca de posições nas relações de poder, que não são fixas. Portanto, o registro da Cultura Surda...

(...) remete às práticas de significação que não são simplesmente relações sociais; elas são mais do que isso: são relações sociais de poder. Significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos, o que pressupõe um gradiente, um diferencial de poder entre eles (SILVA, 2003, p.23).

As narrativas do grupo apontam para uma inversão na relação surdo/ouvinte, quando os incluídos passam a ter algum domínio no processo de negociação escolar/educacional. Na medida em que se estabelece uma aceitação/visibilidade da cultura surda e o encontro da cultura surda com a cultura ouvinte, os surdos começam a exercer o poder do conhecimento que, via de regra, os coloca em posição de respeitabilidade, um respeito relacional considerando que os ouvintes também podem com eles. Segundo o aluno I, “alguns ouvintes gostam do contato, aprendem LIBRAS, querem ajudar, existe troca. A comunicação é difícil, é normal a relação. É mais fácil quando os colegas aprendem LIBRAS, eles podem ajudar”.

As relações entre surdos e ouvintes começam a ser negociadas, justamente na relação de troca que faz com que os papéis se alternem conforme as necessidades e o conhecimento de cada indivíduo ou grupo envolvido. A expectativa é de que essa situação contribua com uma nova visão dos surdos no Colégio. Certamente, deve ser considerado favorável o fato se ter uma relação em desequilíbrio, na qual não há mais uma verdade, o processo de reconhecimento das diferenças se move, a presença dos surdos abala os ouvintes. Não há como negar, os surdos estão entre nós. Trazendo ao texto as palavras de Silva, eles são...

Híbridos que perturbam, híbridos cujos corpos externamente resistem a tentativas para incluí-los em qualquer estruturação sistemática. E, assim, o monstro é perigoso, uma forma - suspensa entre formas - que ameaça explodir toda e qualquer distinção (2000, p.30).

Os monstros são todos aqueles que fogem dos padrões da normalidade. Quando aparecem desarrumam as coisas, porque são o desconhecido que não aceita o domínio, querem ocupar espaços e pensamentos. Como disseram:

Aluna D: Os ouvintes se assustam com surdos. Ficam olhando para os surdos, prestando atenção, começa a comunicação com papelzinho, fica quebrada, é melhor quando alguém da turma sabe sinais. Surdo parece muito dependente, cultura diferente, identidade diferente, língua diferente, falta oficina. Alguns ficam angustiados por causa da comunicação. Se tem outro surdo melhor, fazem trabalhos

juntos. Tem panela de surdos e ouvintes. Ouvintes fazem trabalhos com surdos, está tendo mistura, quase perfeito, percebem que o surdo é capaz.

Aluna E: É sempre igual, quando chega o aluno surdo a professora fala, fala, a intérprete começa, a professora parece que leva um susto, a didática, como vou fazer? Não sei se fica nervosa. Alguns professores ficam procurando intérprete, outros acham que sabem se comunicar, mas não é boa a comunicação, perde, a minha identidade e a minha cultura precisam do intérprete.

Aluna I: Os professores se assustaram com a cultura dos surdos, têm muitos conceitos, língua de sinais, eles não conheciam nada, se assustaram com intérprete, achavam que eram empregados, não sabiam se olhavam para alunos ou para intérpretes. Depois começaram a aprender, a aceitar mais as coisas. Mudou muitas coisas. O surdo tem identidade e os ouvintes também, mostraram que o surdo tinha capacidade, antes não, depois que vieram para o Pelotense parece que se sentiram mais importantes, começaram a reclamar até hoje continua mudando.

Suas palavras são efeitos do contato com o outro, que não é surdo, que precisa aprender sobre a sua história, entender a sua língua, saber que os surdos têm características próprias que devem ser respeitadas. Os “monstros” reagem, os surdos reclamam:

Aluna D: Quando não entendo o que ele explicou, eu vou direto ao professor e pergunto.

Aluna E: Tem disciplinas que são pesadas, eu não entendi, reclamo, pergunto até entender, não posso ficar com dúvidas. Algumas são difíceis.

Aluno B: Eu reclamo até entender, vou à coordenação pedagógica, para a coordenação, se as disciplinas são fortes, a explicação tem que ser clara. Português é complicado porque é a segunda língua.

A sua história dentro do CMP os empurra para a luta contra a formação da subjetividade submissa, carente, subdesenvolvida, uma outra marca que se constitui

no estar juntos. Optam por problematizar a instituição e o núcleo da pedagogia ouvinte e, dispostos a abalar o termo dominante de um binarismo, provocam questionamentos que podem levar os ouvintes a pensar diferente. O quadro atual, segundo as narrativas dos surdos, permite entender que as mudanças realmente começaram quando os professores se assustaram, quando os colegas ouvintes se assustaram. O susto que, segundo as palavras do dicionário (AURÉLIO, 2001, p.656), significa “temor provocado por notícias ou fatos imprevistos”, sugere movimento da visão, a visão tem a ver com a representação, neste caso, do estranho, do desconhecido, do imprevisto, daquele que invade e não se submete.

Diante das questões surdas, os professores são desafiados a rever seus conceitos, buscar novas metodologias e aprender a enxergar o outro. A presença do outro também faz perguntar sobre nós. Citando as palavras de Cohen

Esses monstros nos perguntam como percebemos o mundo e nos interpelam sobre como temos representado mal aquilo que tentamos situar. Eles nos pedem para reavaliarmos nossos pressupostos culturais sobre raça, gênero, sexualidade e nossa percepção da diferença, nossa tolerância relativamente à sua expressão. Eles nos perguntam por que os criamos (apud SILVA, 2000, p.55).

Os efeitos das mudanças das pessoas que interagem com os surdos no Colégio são interpretados segundo as palavras do aluno B, ao dizer: “Acho que os ouvintes estão se adaptando”. Afinal, nesse jogo de poder, a relação com os ouvintes passa a ter nuances distantes da perspectiva da deficiência. Ainda que essas verdades sejam particularidades do grupo, são verdades que criam subjetividades e reforçam as identidades surdas. Existe uma representação da surdez como diferença quando os ouvintes precisam aprender com os surdos. Os surdos chamam a atenção dos ouvintes quando dizem que podem aprender como os ouvintes desde que os ouvintes saibam como ensiná-los. Os surdos atraíram a atenção dos ouvintes quando desafiaram o seu conhecimento. Portanto, a relação está viva e produz novos significados.

De acordo com o grupo, são muitas as barreiras a transpor dentro do grupo de surdos. Segundo eles, é fundamental que exista união dos surdos no Colégio para continuar perseguindo aquilo que entendem como justo. Ou seja, ter um ensino

de qualidade porque eles também têm planos para o futuro, como diz o aluno E: "É importante estudar, estar na escola para aprender, para o futuro, para o vestibular". Entretanto, a grande preocupação está em fortalecer a imagem do surdo cultural, para isso também recorrem à história que conta sobre as conquistas e as perdas dos surdos. Este conhecimento faz com que tenham clareza da fragilidade da situação atual, sabem da ameaça ouvinte quando se trata de dizer quem está certo, qual a língua que deve ser usada, quem são as pessoas capazes e quem são as pessoas doentes. Por isso, para os alunos, fortalecer as identidades surdas depende do próprio entendimento dos surdos em relação a si mesmos.

Entre os surdos existem discussões e encaminhamentos sobre as questões surdas. São movimentos, como já comentei, que se articulam dentro e fora da escola. Para eles é importante definir o que é próprio da comunidade surda e o que pertence à comunidade ouvinte, com o propósito de fortalecer a sua identidade e evitar que a cultura ouvinte subjugue a cultura surda. Tais idéias partem de lideranças surdas dentro do próprio Colégio representada, neste caso, pela aluna A. Quando perguntei ao grupo se eram dependentes desta aluna, a aluna E respondeu: "Somos, paciência, mas somos, como vamos saber das coisas? A aluna A sabe de leis, sabe das coisas, se perdem a influência a gente vai perder a vontade".

A relação de dependência foi discutida pelo grupo que entende não ser positiva, considerando que não pode ser de responsabilidade de uma pessoa o rumo dos acontecimentos. Contudo, os próprios alunos contam sobre a herança de luta deixada pelos primeiros surdos, como forma inquestionável de contribuir para transformar a realidade. Como vimos anteriormente, através de argumentos dos alunos, por meio da política da identidade, os surdos têm contestado o currículo escolar ouvinte, reivindicando seus direitos e direcionando o processo de representação.

É na luta pela diferença que a coletividade surda tem se organizado, portanto, apesar da não-audição, esses alunos não se percebem como patológicos porque optaram pela diferença cultural. Aqui ocorre um deslocamento da representação da deficiência, tida como natural, para a representação do sujeito político-cultural. Como diz Woodward:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que nós somos (...) A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (apud SILVA, 2000, p.17).

A partir de suas narrativas sobre as suas atitudes contestadoras, é possível fazer uma reflexão sobre a representação das identidades surdas supostamente subordinadas. Percebe-se em suas manifestações que o espaço escolar é um campo de batalha atravessado por relações de poder que se cruzam a partir de diferentes olhares.

O poder se exerce em todas as direções, nas relações externas e internas, pois está ligado a expressão do conhecimento criando, muitas vezes, relações de dependência. Como exemplo, observei que uma das alunas era considerada aquela que mais reclamava no Colégio. Era a líder dos surdos. Não deixava passar qualquer condição desfavorável sem tomar uma atitude, como: a falta de intérprete, a falta de professor, atrasos de professores e intérpretes, desinteresse dos surdos em participar de manifestações ou encontros, etc.. A posição da aluna A era reconhecida e respeitada por todos, entretanto ela demonstrava preocupação com essa situação, o breve diálogo mostra um pouco disso quando lembra da conclusão do curso ainda este ano, quando vai sair do Pelotense. Considerou, dizendo que:

Aluna A: quando precisarem, posso trocar idéias, dependente não quero. O Pelotense é um bebê, está começando, aprendendo a caminhar, vai crescendo. Precisam continuar mudando o Colégio.

Contudo, a disposição de contestar e pressionar o outro a fim de conseguir o que consideram justo, passa por todas as relações, ou seja, não há uma determinada direção, do surdo para o ouvinte. Entre os surdos existe disputa, opiniões divergentes, contrariedades quanto ao entendimento de coisas que podem ou não ser próprias dos surdos, se estabelece uma dinâmica discursiva que pretende marcar a diferença entre os próprios surdos.

As relações entre surdos e surdos e surdos e ouvintes no Colégio criam momentos de discussão sobre a constituição das identidades surdas, pondo inclusive a questão da possível perda da identidade surda no contato diário com o ouvinte. Segundo eles, a identidade se fortalece com o uso da LIBRAS, ela é a representação materializada da cultura surda, o seu uso enuncia a solidez da cultura surda, ela evidencia e determina a condição da comunicação surda. A representação surda age sobre o olhar ouvinte.

Concordo com Silva (2003) quando diz que é na representação que o poder do olhar se materializa; os surdos buscam a materialização da diferença a partir da nova visão, na relação com os ouvintes eles se esforçam para mudar as representações anteriores de inferioridade. Ainda de acordo com Silva:

É também na representação que se encontram, se cruzam, os diferentes olhares que, no domínio da visibilidade, antecedem a representação: o olhar de quem representa, de quem tem o poder de representar; o olhar de quem é representado, cuja falta de poder impede que se represente a si mesmo; o olhar de quem olha a representação; os olhares, eles mesmos cruzados, das pessoas situadas, na representação, em posições diferentes de poder (2003, p.61-62)

A partir dos olhares que se cruzam, os surdos se perguntam sobre a constituição das suas identidades. Ao acompanhar o seu processo de entendimento de si mesmos, creio que partem de parâmetros gerais da surdez como diferença cultural, sem que este seja um processo de generalização e homogeneização capaz de engessá-los a conceitos pré-estabelecidos. Portanto, ver a si mesmos tem sido uma prática entre os alunos estudados, que buscam respostas para que possam construir a identidade surda conforme a visão do grupo. Podemos ver alguns exemplos:

Aluno B: Tem surdo na escola que acha que é ouvinte, ele não assumiu, tem vergonha, parece doente, em primeiro lugar a família, incentiva eles a não se aceitar.

Aluno F: Eu desenvolvi a identidade surda no Pelotense. Melhorou, se adaptaram, se perdessem a identidade surda não iam ter mais contato com surdo, perderiam o estímulo para estudar.

Aluna E: Eu desenvolvi muito aqui porque tinha surdo com a identidade surda pronta, construída. Acho que se não houvesse esses surdos não teria conseguido.

Aluna A: Eu tenho identidade de transição porque antes eu oralizava, até participar da comunidade surda, eu não sabia explicar...Quando vim para o Pelotense eu não tinha decidido. Aqui eu assumi essa identidade surda com os primeiros alunos surdos do magistério, no começo nós tivemos muitas informações.

Aluno I: Eu sempre estudei com ouvintes, em 1995, no Alfredo Dub quando estudei com surdos, depois no Pelotense eu assumi a identidade surda. Agora é só Libras, antes eu oralizava. A aluna A me ajudou muito.

Aluno D: Eu gosto de ser surda, estou desenvolvendo aqui no Pelotense. Acho que melhorou bastante, aqui. Antes eu tinha vergonha de me comunicar, a minha cabeça se abriu bastante. Tive medo também.

São reflexões que demonstram um nível de entendimento sobre o que eles pensam ser. Aqui os surdos narram a si mesmos fazendo questão de dizer quem são. Não querem que os ouvintes digam o que são, mesmo que existam muitas dúvidas e divergências quanto ao que o surdo deve pensar, querer e fazer, entendem que é uma decisão dos surdos. Todavia, concordam que a participação da família na aceitação das identidades surdas é muito importante. Em geral as famílias querem que os filhos surdos estudem em escola de ouvintes e cobram a oralização, embora estejam respeitando mais a cultura dos filhos e querendo aprender a língua de sinais.

Nestes trechos os surdos se vêem e se mostram num contexto heterogêneo em que os outros são os ouvintes. Segundo eles, a relação com os ouvintes é natural, eles assumem a identidade surda numa perspectiva da diferença, pois tal posição os torna sujeitos dentro da sua cultura. Certamente, esta é uma prática que se articula no grupo. Segundo Silva (2003, p. 25), “um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é o de produção de identidades sociais”. A este respeito, o autor afirma que:

As identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social, A diferença, e portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados (2003, p.25).

A oralização é uma prática cultural ouvinte, por isso, existe um posicionamento imposto pela política da surdez como diferença que reconhece apenas a língua de sinais como forma de comunicação dos surdos. No entanto, este é um assunto bastante controvertido no grupo de surdos. A história da oralização é penosa quando lembra os tempos em que os surdos eram castigados quando tentavam usar um outro tipo de comunicação que não a fala. Eles contam da dificuldade em aprender a oralizar e a sensação de estarem imitando os ouvintes em situação de inferioridade. Portanto este tema teve seu espaço nas discussões do grupo, sugerindo opiniões diferentes:

Aluna A: Depende muito do surdo. Eu sou contra a oralização porque quebra a identidade do surdo. Estudei, sempre encontro isso. Até uso oralização se converso com ouvinte. Têm muitos que são contra. Não sei se é bom ou se é ruim. Se não tiver intérprete nem papel, oralizo.

Aluna I: Os surdos oralizados não tem cultura, são deficientes auditivos (DA), não tem informação, acham que o surdo precisa oralizar, imitar, copiar os outros Não, precisa lutar pela LIBRAS, deixar de lado a influência (do ouvinte). Deficiente auditivo não tem a cultura. O ouvinte quando fica velho perde a audição e continua oralizado, é da cultura dele. Para o surdo oralizado a primeira língua é Português, parece ouvinte.

Aluna C: Sou contra também a oralização, mas não consigo diminuir a oralização. Faço curso de instrutor, diminuiu um pouco no curso, fora é difícil de tanto que a minha mãe me obrigou a oralizar, fiquei com isso. No futuro serei professora de surdos, tenho que respeitar.

Aluna E: Antes eu oralizava, quando tive contato com a língua de sinais, até me adaptar me sentia cansada, minha mãe dizia que não podia usar língua de sinais. Os surdos diziam que não precisava oralizar.

Aluna I: Depende da identidade de cada surdo. O surdo que só oraliza é diferente. Depende do tempo de cada um. Sabe que é contra a cultura surda oralizar, mas cada um escolhe o seu caminho.

De acordo com alguns alunos surdos, o uso da oralização é apenas uma maneira de facilitar as suas vidas, já que convivem diariamente com pessoas ouvintes. Entretanto, compreende-se o motivo da não aceitação da oralização se a considerarmos numa cadeia de significados. Se as identidades surdas são constituídas a partir da diferença, é correto dizer que os surdos são não-ouvintes, por isso usam a comunicação visual como forma de comunicação. Neste caso, a fala não existe no processo de comunicação dos surdos, excluindo, portanto, o ato de oralizar. Além disso, eles acreditam que a grande maioria dos surdos torna-se surdo, ou seja, passa por um processo de identificação que se realiza através do contato com outros surdos, ou seja, o ser surdo em referência ao ser(sujeito) surdo.

Entretanto, ao longo da pesquisa e principalmente pelas manifestações apresentadas nesse capítulo, é possível dizer que os surdos tornam-se surdos não só pelo contato com outros surdos – se estivessem no Alfredo Dubi também poderiam construir uma concepção de surdo como outra cultura e não como patologia – mas também pela imersão em relações sociais com ouvintes. Relações que são contraditórias, paradoxais e instáveis, mas que também acabam gerando alinhamentos, solidariedades e cumplicidades, pois são relações de poder.

Penso então que a inclusão dos surdos no CMP é um processo bastante contraditório, pois nele estão implicadas as representações construídas nas relações entre os sujeitos. Mas, de toda forma, obrigou os surdos a afirmarem-se como diferentes, diferenças que não são em relação aos ouvintes, mas diferenças culturais, pura diferença. Imersos numa escola ouvinte, são obrigados a mostrarem a sua existência, fabricarem seus próprios discursos, que possam narrá-los e ativá-los no corpo social. E isto não é pouco, pois também como surdos sofrem obrigações, também obrigam o Colégio e seus ouvintes a prestarem atenção na sua presença. Os surdos, a cultura surda, já estão (sempre estiveram) entre nós, embora fôssemos “surdos a ela.”

Sem dúvida, o processo de significação dos surdos no Colégio está sujeito a condições inteiramente dependentes do tempo e do espaço em que estão sendo incluídos. Um tempo e um espaço em que se movem as identidades variadas que vem mostrando a sua existência, fabricando discursos que lhes narram e que os ativam no corpo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar as identidades surdas foi um processo que provocou o reconhecimento das minhas próprias identidades, construídas e reconstruídas, elas se espalharam ao longo do tempo em que estive detida, envolvida, apaixonada, brigada com tudo que envolvia o desenvolvimento deste estudo; um estudo que foi grande, atrevido, excluído, sonhador e sofredor. Investigar os surdos foi um desafio principalmente porque tive que aprender a lidar com a contrariedade dos meus sentimentos, com a modificação de alguns conceitos e com o reconhecimento de outras representações sobre surdez às quais não pertenciam ao meu universo ouvinte.

Da mesma forma me senti desafiada a invadir os pensamentos de adolescentes surdos que se mostravam prontos às novas experiências, deixando claro que suas vidas estavam num momento de importante transição, não somente por estarem numa escola de ouvintes, mas também pela responsabilidade de romper com as barreiras do preconceito e do medo, a fim de conquistar os espaços que queriam tomar como seus.

Os jovens estudantes buscavam olhares de si mesmos a partir de referenciais diferentes daqueles que os constituíram na infância. Diferente da criança surda amparada, conduzida e narrada pela família, pela escola e pela sociedade a partir da visão clínica. Eles assumiam papéis distintos interagindo em espaços dominados por ações e representações que, inevitavelmente, tendem à homogeneização das características das pessoas, especialmente dos ditos

deficientes e dos próprios adolescentes. Estas pessoas que foram subjetivadas através do tempo por discursos que produziram adolescentes rebeldes e surdos deficientes, estão agora re-construindo outras subjetividades não estáveis e permanentes, mas relacionais.

A construção das identidades surdas não foi interpretada isoladamente, mas no contexto social/escolar também ocupado pela crise das identidades, interpretada numa visão pós-estruturalista do sujeito em (des)construção. Nesta perspectiva, os surdos estão se projetando associados a uma nova cultura legitimada através da língua de sinais. Como produtos das ações sociais e políticas, estes sujeitos estão comprometidos com a própria fabricação das identidades surdas em um processo dinâmico que nega a representação da deficiência e ao mesmo tempo se opõe à identidade ouvinte.

A construção das identidades surdas está apoiada em vários fatores que juntos compõem um quadro identitário indicador de pistas por onde são criados novos enunciados que dizem como os surdos estão sendo constituídos social, cultural e politicamente. As identidades surdas são construídas a partir de manifestações internas e externas de indivíduos que convivem em espaços comuns.

No processo de inclusão dos surdos no Pelotense, esta construção aponta para uma leitura que desconstrói o discurso clínico, hegemônico na educação dos surdos. Tal argumento parte das próprias narrativas dos alunos, às quais interpreto como manifestações de repúdio à constituição de surdos patológicos, doentes, como sujeitos a serem recuperados pela cultura ouvinte. Contudo, as ações desencadeadas no processo de inclusão reconhecem os olhares cultural e patológico que oscilam no campo discursivo disputando as representações da surdez.

A história da construção das identidades dos surdos que começa numa situação de inclusão, os faz reagir a uma série de acontecimentos próprios da escola regular pensada e organizada para alunos ouvintes. Para estes jovens, o Colégio Pelotense tem sido um espaço de luta para afirmar a sua diferença identitária através de mecanismos simbólicos que marcam a cultura surda. Esta luta

desestabilizou a rotina do Colégio, fazendo com que os espaços fossem adequados às necessidades dos alunos e os comportamentos e pensamentos de muitos ouvintes (professores, alunos, funcionários, pais) se modificassem.

Esse processo que tem a inclusão como alavanca, não tem sido simples ou tranquilo, pois sentimentos contraditórios envolvem o cotidiano dos surdos. Em suas manifestações, se repetem os sentimentos de solidão, desprezo, angústia, prazer, integração. A solidão aparece na falta do semelhante, na dificuldade ou impossibilidade de comunicar-se com o outro. A solidão se materializa na presença maciça dos ouvintes, contudo, este sentimento não compromete a visão positiva de estar numa escola que, mesmo não sendo uma escola de surdos, os aproxima de valores educacionais importantes na sua formação.

O espaço escolar aparece na pesquisa como um dos fatores importantes na constituição das identidades surdas. No Colégio, os surdos conquistaram espaços, modificaram situações, conheceram pessoas, namoraram, aprenderam, foram discriminados, desenvolveram atividades importantes, etc.. Portanto, é um espaço que faz ser, não ser ou querer ser alguma coisa. Foi compreendido e dito pelo grupo que o CMP não é uma escola de surdos, mas também não é uma escola que os coloca na situação de deficiência. A mudança para a escola regular fez com que os surdos vindos da escola especial assumissem um papel de alunos combatentes, este entendimento se baseia nas narrativas dos alunos sobre a sua rotina de reivindicações desde os primeiros surdos no Colégio Pelotense.

Lá, era necessário mostrar-se outro, mas não aquele que é considerado pela sociedade como um deficiente auditivo. À representação da doença e da incapacidade eles disseram não, manifestando a sua contrariedade à fabricação do surdo a partir de diagnósticos e tratamentos fonoaudiólogos indicado às pessoas deficientes que buscam alcançar a suposta normalidade. Ao invés disso, os alunos buscaram o atendimento de seus direitos educacionais e sociais, sobretudo, cobrando respeito à cultura surda. Estes alunos questionaram a soberania da cultura ouvinte transformando os espaços da Colégio e, acima de tudo, modificando os conceitos da surdez no imaginário ouvinte.

De acordo com o grupo de surdos, são muitas as barreiras a transpor na escola regular, por isso é fundamental que exista união entre surdos. Certos de fazerem parte de uma cadeia de intenções políticas permeada por relações de poder-saber, tencionam assegurar seus direitos. Eles sabem da ameaça ouvinte quando se trata de dizer quem está certo, qual a língua que deve ser usada, quem são as pessoas capazes e quem são as pessoas doentes. Por isso, fortalecer as identidades surdas depende do próprio entendimento dos surdos em relação a si mesmos.

Conhecer a si mesmo é processo de significação/diferenciação que acontece em meio a relações sociais, num jogo de poder, em que as representações que foram construídas sobre os seus personagens ao longo do tempo interferem nas mudanças de olhar das pessoas e, conseqüentemente, nas suas ações. Cada ação é uma experiência grupal, que caminha dentro de um processo de conhecimento e reconhecimento das próprias condições do grupo. Não é um processo linear, é cheio de rupturas é instável. É construído nas relações de atração e rejeição, portanto, o desejo e o prazer de estar com ouvintes caminham juntos com a dor do preconceito.

O olhar é determinante na mudança de representação dos surdos. Nesta relação, o olhar de quem é representado - o surdo - pode transformar os significados que lhes são atribuídos quando se cruzam os olhares surdos e ouvintes. Isso acontece em certas práticas vivenciadas no Colégio quando, por exemplo, as dificuldades dos surdos e o preconceito que sofrem são atribuídos à falta de conhecimento dos ouvintes sobre a cultura surda. Tal perspectiva desencadeia uma profunda alteração nas relações entre estes personagens, porque alteram as posições que privilegiavam o saber ouvinte.

Mostrar aos outros quem são, ou o que não são, torna-se um trabalho incessante, presente nas ações dos alunos surdos que se voltam para a busca da identificação por meio da diferença, a diferença que não é estática, é múltipla, material e simbólica. A diferença que está no gosto, na estratégia, na dependência, na presença do outro. Segundo a visão do grupo, a diferença é cultural, pautada especialmente na diferença lingüística que demarca comportamentos e fatos próprios da comunidade surda. Através de símbolos próprios da cultura surda, os

surdos fogem aos padrões dominantes, reforçando a luta para evitar a imposição da identidade ouvinte, criando assim as marcas da diferença.

A marcação da diferença pode ser analisada a partir das estratégias às quais os alunos recorrem para se mostrar surdos culturais perante a comunidade ouvinte. Na verdade, eles querem construir uma nova imagem da surdez, uma imagem aceita e respeitada pelas pessoas. O simples fato de exigirem uma lâmpada na sala de aula para avisar o fim dos períodos, traz a determinação de mudança, de dizer que eles estão ali. Marcar o território com a simbologia da comunicação surda é, sem dúvida, o início das negociações para criar o surdo cultural no imaginário ouvinte. Por isso é importante tornar visível a diferença, através da ocupação de espaços, do acesso à informação sobre a cultura surda e também da divulgação da LIBRAS.

A comunicação visual é a característica mais importante da cultura surda, pois é através dela que os surdos vêm e constroem o seu mundo. A LIBRAS é a forma de representação das experiências do grupo que exclui a fala e adota o uso dos sinais. A língua de sinais é aquilo que os surdos têm em comum, é a criação simbólica que dá unidade ao grupo, que define a sua identidade, por isso, eles defendem o uso da língua de sinais como a sua primeira língua e se sentem orgulhosos e seguros pelo reconhecimento oficial da sua forma de comunicação. Entendem que os ouvintes devem aprender sinais, assim fazem um trabalho de divulgação no Colégio por meio de cursos e oficinas e também no contato diário com os ouvintes.

A língua de sinais como forma de comunicação surda completa, confere aos surdos o direito de narrar o seu olhar surdo sobre todas as coisas que possam interferir na construção da cidadania surda. Além disso, comunicar-se através dos sinais mostra ao mundo ouvinte que a fala não é a única forma de dizer as palavras que podem modificar ações e pensamentos. Sinalizar é, para o grupo, poder criar sua própria cultura, na relação com os surdos e, ao mesmo tempo, se relacionar com os ouvintes acreditando que a troca nas diferenças pode possibilitar aprendizados importantes para cada um.

A política da diferença faz parte do processo político de significação e representação dos surdos no contexto escolar. No Colégio Pelotense, os alunos surdos se apropriaram de estratégias inteiramente dependentes do tempo e do espaço, considerando que este é um momento bastante favorável às investidas políticas e sociais relacionadas à inclusão. A dinâmica que tem movimentado os saberes surdos no Rio Grande do Sul, Pelotas, CMP e outras instituições de ensino têm a ver com um processo maior de re-visão das histórias de grupos sociais, antes ocultados, que agora vem mostrando a sua existência.

Os sujeitos da pesquisa participaram de fóruns de discussão criados e organizados dentro do CMP com o objetivo de criar discursos que incorporem outras imagens da surdez. Sobre os momentos em que os surdos e os ouvintes focalizaram as diferenças que os faz ser surdos e ouvintes, o entendimento é de que as relações que se construíram dentro do Colégio, oportunizaram, e mesmo obrigaram surdos e ouvintes a ver o outro em sua pura diferença. O exercício da aprendizagem pareceu estar justamente na dificuldade de aceitar o outro, e ao mesmo tempo reconhecer que existe alguma coisa além de mim. Embora o foco de atenção sejam apenas oito alunos surdos, as relações que constituem as identidades surdas também modificaram comportamentos e atitudes de outros surdos e ouvintes que fazem parte da teia de relações dentro do Colégio.

As novas relações supõem certa transformação no olhar de quem via no surdo a deficiência e passa a questionar a normalidade criando novas regras de aceitação e convivência. A relação com a diferença faz com que professores e alunos ouvintes arrisquem maneiras de participar das novas aprendizagens, rediscutindo regras e conceitos. O lugar de cada personagem envolvido no processo de (re)construção escolar, permite que as diversas vozes se cruzem provocando instabilidade nas relações. Surdos e ouvintes dividem os espaços de discussão em que acordos e desentendimentos são fatos que estabelecem uma relação direta com a constituição das identidades surdas, com mais ou menos importância de acordo com as mudanças que podem ou não acontecer de forma participativa.

A inclusão dos surdos no CMP é um processo bastante contraditório, pois nele estão implicadas as representações construídas nas relações entre os sujeitos que buscam novas representações. Estas relações levam os surdos a afirmarem-se como diferentes, não em relação aos ouvintes, mas nas diferenças culturais vividas numa escola ouvinte, onde os surdos são obrigados a mostrarem a sua existência e produzirem seus próprios discursos. Portanto, já não existe uma única representação, mas várias representações sobre o espaço do outro. Existe um olhar e uma ação diferente daquele que vimos sempre, existe um olhar de rebeldia que pode ser uma outra visão de mundo.

Os surdos são este novo olhar/representação criado no contato com o outro surdo, mas ainda, na desigualdade do ouvinte. Na pura diferença, a representação surda se sobrepõe às imagens da normalidade, pela imersão em relações sociais com ouvintes, que são contraditórias, paradoxais e instáveis, mas que também provocam alinhamentos, solidariedades e cumplicidades, porque são relações de poder. Relações que não dão o direito de enunciar o outro naquilo que possa, ou não, ser; o ser nas palavras, nas ações ou nas identidades.

A construção das identidades surdas na escola ouvinte acontece através das palavras que cuidam das imagens do outro, dos olhares do outro e da espacialidade do outro, demarcando as fronteiras tênues da inclusão/exclusão, onde não existe ninguém totalmente excluído nem ninguém definitivamente incluído. Os surdos que sempre estiveram entre nós e que nos obrigam a prestar atenção em seus corpos, em seus gestos e em cada olhar, estão sendo outras identidades, aventurando-se a viver em nossos (novos) espaços, outras relações que se tornam sempre intraduzíveis.

REFERÊNCIAS

ARQUEIRO, Revista do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), v.9, 2004.

ARROYO, Miguel G. Oficina de mestre. Imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORGES, Amélia R. Com a palavra os surdos: o que eles têm a dizer sobre a escola regular? Pelotas: Ed. Universitária/ UFPEL, 2004.

BRASIL. Declaração de Salamanca sobre o princípio político e da prática em educação especial. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/salamanc.htm>.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomás Tadeu da (org.). Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.23-60.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra e SILVA, Tomaz Tadeu da. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos *et al.* O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.119-138.

EWALD, François. Foucault, A norma e o direito. Lisboa: Veja, 1993.

FAGUNDES, Édina Vergara. A inclusão do estudante com necessidade educacional especial na escola regular em Pelotas (RS): limites e possibilidades. 2002. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2002.

FERRE, Núria P. L. Identidade, diferença e diversidade; manter viva a pergunta. In: LARROSA, J. SKLIAR, C. (orgs.). Habitantes de babel: Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p.195-214.

FOUCAULT, Michel e DELEUZE, Gilles. Os intelectuais e o poder. In: FOUCAULT, Michel (org.). Microfísica do poder. 17.ed. São Paulo: Graal, 2002b. p.69-78. 2002.

FOUCAULT, Michel (org.). Microfísica do poder. 17.ed. São Paulo: Graal, 2002b.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. 25.ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

GARCIA, B. de. O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação. 1999. p.149-162.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LABORIT, Emmanuelle. O voo da gaivota. Trad. Lelita Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994.

LARROSA, Jorge. Pedagogia Profana. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge; PERES, Núria (orgs.). Imagens do outro. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis :Vozes, 2001.

MOREIRA, A.F. ; MACEDO, E.B. Currículo, identidade e diferença. Currículo, Práticas pedagógicas e identidades. Porto Alegre: 2002. p. 11-33.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS Terceiro e quatro ciclos: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. A surdez um olhar sobre as diferenças. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomás Tadeu da. Identidades Terminais, as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomás Tadeu da (org.). Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomás Tadeu da. Nunca fomos humanos. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

SILVA, Tomás Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001c.

SILVA, Tomás Tadeu da. O sujeito da educação: estudos Foucaultianos. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu da. O currículo como Fetiche, a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomás Tadeu da (org.). O que produz e o que reproduz em educação: Ensaio de sociologia da educação. In: _____. A sociologia da educação: entre o funcionalismo e o pós-modernismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p.13-70.

SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

SKLIAR, Carlos. La educación de los sordos. uma reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendonza: EDIUNC, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2.

SKLIAR, Carlos. A surdez, um olhar sobre as diferenças. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

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

SOUZA, Regina M. de; GÓES, Maria Cecília Rafael. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2. p.163-188.

SOUZA, Regina M. Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. SKLIAR, C. (orgs.). Habitantes de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEINBERG, S. La outra cultura. In: SKLIAR, C. (org.). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p.139-148.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e contextual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p.7-72.

ANEXOS

ANEXO A

Questões utilizadas nas entrevistas com os alunos.

- A escola pensada e organizada para alunos ouvintes – como os surdos se relacionam com esta idéia?
- Como os surdos se sentem (ou não) representados na escola?
- As políticas de inclusão – qual o espaço e o papel dos surdos no cenário político?
- Como as identidades surdas vêm sendo marcadas pela experiência da inclusão?
- A LIBRAS como centro de discussão – como acontece a comunicação entre surdos e ouvintes?
- A escola especial e a escola regular – quais as suas representações e importância?
- O papel do intérprete de LIBRAS – qual a importância deste profissional na vida dos surdos?
- A história, a cultura e a identidade surda – que saberes contribuem na construção das identidades surdas?
- As modificações ocorridas na escola – qual o papel dos surdos nesse processo?
- A relação com os professores – como os surdos intervêm nas experiências positivas e/ou frustrantes?
- A relação com os colegas – como superar as barreiras do preconceito?
- As experiências discriminatórias/preconceituosas – como os surdos reagem diante delas?
- Os diferentes espaços da escola produzem diferentes condutas?
- Que significados os alunos surdos atribuem à sua experiência dentro do CMP?

ANEXO B

Desenhos utilizados no terceiro encontro, com o objetivo de motivar os alunos a aprofundar as discussões iniciadas nas entrevistas.







