

# Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão

Ronice Müller de Quadros

## Resumo

A proposta do presente artigo é analisar alguns aspectos referentes às políticas públicas de inclusão de crianças especiais, mais especificamente de crianças surdas. A partir de algumas considerações, propor-se-á uma reflexão sobre as diferenças implicadas na educação de surdos que passam a ser confrontadas com as propostas atuais de inclusão. Ater-se-á primeiramente a caracterização das diferenças com base na análise do discurso dos próprios surdos e de “ouvintes”. Posteriormente, apresentar-se-á uma análise das implicações lingüísticas, situando-as, sempre que possível no contexto sócio-cultural da educação de surdos. Propor-se-á, finalmente, o reconhecimento pelas diferenças nas práticas de ensino. As discussões travadas situam-se no campo dos estudos surdos, ou seja, um novo campo teórico que prima pela *aproximação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo surdo* (SKLIAR, 1998).

## Palavras-chave

Surdos - Educação. Crianças surdas - Linguagem. Inclusão social

---

Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - Doutora em Letras - PUCRS com sanduiche na University of Connecticut/EUA

# Looking at the differences implied in deaf education: inclusion-exclusion

## Abstract

The purpose of this article is to analyze some factors referring to the public policies of inclusion of special children, more specifically deaf children. Based on some considerations, it proposes a reflection about the differences implied in the education of the deaf that are confronted with the current proposals for inclusion. It first deals with the characterization of differences based on a discourse analysis of the deaf themselves and of “those who hear”. It then presents an analysis of the linguistic implications, locating them, whenever possible, in the social-cultural context of deaf education. Finally it proposes recognition of differences in educational practices. The discussions are located in the field of deaf studies, or that is, a new theoretical field that strives for an *approximation with the knowledge and discourse about deafness and the deaf world* (SKLIAR, 1998).

## Key words

Deaf -Education. Deaf children - Language. Social inclusion.

## **A política nacional de inclusão escolar e a educação especial**

Contrário ao modo como muitos definem surdez – isto é, como um impedimento auditivo – pessoas surdas definem-se em termos culturais e lingüísticos. (WRIGLEY 1996,p. 13)

As políticas nacionais de inclusão escolar estão baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB, Lei 9394/1996) que define Educação Especial como a modalidade escolar para educandos “portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, artigo 58). Nesse sentido, os representantes do governo evocam a Declaração de Salamanca, documento elaborado por ocasião da Conferência de Salamanca realizada na Espanha de 07 a 10 de junho de 1994 com a presença de mais de 392 representações governamentais, entre elas representantes brasileiros e mais de 25 organizações internacionais com representantes da UNESCO e das Nações Unidas.

A política de inclusão escolar tem como objetivo a promoção da **educação para todos**. Na prática, as políticas quase ignoram, ou talvez, interpretam a palavra “preferencialmente” como “exclusivamente” na rede regular de ensino. Assim, prevê-se o “atendimento” dos “portadores de necessidades especiais” na rede regular de ensino com serviços de apoio especializado, quando necessário<sup>1</sup>. Este discurso e esta prática não são contestados por parte do governo, no entanto, percebem-se vozes silenciadas de alunos e educadores evocando e/ou denunciando as contradições observadas nas políticas integracionistas/inclusivistas. A exemplo disso, mencionam-se aqui relatos indiretos de alunos surdos e de uma professora de surdos a respeito:

Vários relatos de ex-alunos surdos integrados em escolas comuns denunciam a cultura do silêncio imposta a eles nessas escolas. Os alunos não sabiam como expressar suas angústias e ansiedades manifestando um sentimento de incapacidade e inferioridade de forma silenciosa. (SOUZA, 2000)

No começo foi muito difícil, não conhecia nada sobre “necessidades especiais” que alguns alunos possuem, não sabia o que era Língua de sinais brasileira, Braille ... Com a primeira turma foi uma “jogação” em vez de “inclusão”(…). Comecei a “correr” atrás de embasamento teórico, comecei a buscar especialização na área da surdez. Nessa procura em fazer o melhor por meu

aluno, comecei a concluir (com muita tristeza) que estava fazendo o pior. Hoje, trabalhando 10 anos com alunos surdos, posso afirmar que a inclusão leva os surdos à evasão escolar ou reprovação constante. Faz com que o surdo se sinta “menor” diante dos outros. (...) (DEPOIMENTO ORAL PROF<sup>a</sup>. MARI LUCI MANTELLI)

Introduzem-se aqui as reflexões de Paulo Freire sobre a “cultura do silêncio” e as discussões sobre minoria social, política, lingüística e cultural: ser o “menor”, sentir-se “menor”. A título de uma educação para todos, silenciam-se vozes e impõem-se relações de minoria-maioria representadas e validadas pelo processo educacional, fruto da cultura do oprimido. Sofrer no silêncio e sentir-se “menor” são formas de consolidação de uma política de exclusão que reproduz a idéia de “um mundo homogêneo” (SKLIAR, 1997), globalizado<sup>2</sup>.

No entanto, surdos, cegos, deficientes físicos, negros, índios, brancos, pobres deveriam ter acesso à escola. Isso significa situar a educação especial dentro de uma perspectiva muito mais abrangente, uma vez que **todos significa incluir a todos** (globalização). Assim, a educação especial deveria passar a ser tratada dentro da educação, incluindo todas as discussões pertinentes, ou seja, princípios para a formação do cidadão brasileiro, direitos e deveres, currículo etc. Considerando essa linha de pensamento, Souza e Góes (1997) fazem uma análise da situação da educação brasileira e apresentam a realidade do fracasso escolar: a educação brasileira é situada como a pior do mundo, há uma rigorosa seleção gerando um índice de reprovação no final da primeira série que beira os 50%, os professores (mulheres) são discriminados e, assim por diante. Dentro desse contexto, vale destacar as palavras das autoras em relação à inclusão:

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola mas, ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural. Para atender com dignidade aos que nela já estão, novas iniciativas pedagógicas se fazem necessárias. Iniciativas que demandariam a construção de um novo entendimento político e ideológico do que seja escola, uma abordagem que pudesse enfrentar o fracasso de forma efetiva. (SOUZA ; GÓES, 1999, p.168)

A política de inclusão insiste em dar conta dos excluídos dessa forma. Em “todos” há uma subdivisão que caracteriza os “portadores de necessidades especiais” que, por alguma razão, caracterizam um determinado grupo. Skliar (1997 p. 9-10) analisou algumas hipóteses possíveis para a categorização deste grupo:

[...] Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então se não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica [...]. [...] Se é especial porque é menor, porque atua sobre sujeitos menores, então seria necessária toda uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto [...]

Na verdade, caracteriza-se a educação com base na exclusão. Se se propõe uma educação inclusiva, supõem-se a existência de excluídos. Assim, a reflexão deve ser feita tendo em vista esta oposição que sustenta a política educacional nacional. Como observado por Skliar, esta discussão é “embaraçosa e improdutiva”. Dessa forma, a educação deveria estar calcada em um plano que atenda de fato as diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas, lingüísticas e culturais. Todavia, a realidade reflete a inclusão de todos visando a atender interesses políticos que têm base na homogeneidade. Os resultados dessa insistência são familiares tanto para os profissionais que atuam na educação, bem como, para os intelectuais da educação: o fracasso escolar dos silenciados, dos oprimidos. Os alunos também se dão conta do fracasso:

*"Estou a quinze anos na escola e não consegui concluir o primeiro grau...." (DEPOIMENTO - G.)*

*"Estudo tanto quanto, talvez muito mais que meus colegas, eles conseguem, mas eu não...." (DEPOIMENTO - M.)*

*"Leio, leio, leio, mas não entendo nada...." (DEPOIMENTO - A)*

Interessantemente, a Declaração de Salamanca aponta algumas linhas de ações específicas buscando reconhecer as diferenças, entre elas, a educação de surdos, que são muitas vezes desconsideradas pelos órgãos competentes na promoção da educação para todos:

Linha de Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico:

21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

A Declaração de Salamanca considerou uma das coisas mais peculiares da educação de surdos: **a questão da língua**. No entanto, ainda assim, a língua é apenas mencionada nos documentos através de recomendações, mas não de inserção e viabilização de um ensino tendo como espinha dorsal a língua de sinais. Assim como mencionado por Souza e Góes (2000), o Plano Nacional de Educação Especial de 1994 afirma o direito de uso da língua de sinais pelo surdo; mas apenas “recomenda” a utilização desta língua pelos professores e familiares. Aqui se percebe sutilmente que as representações da cultura hegemônica, ou seja, da cultura ouvinte, estão nas entranhas das propostas de inclusão<sup>3</sup>. A cultura hegemônica tende sempre a produzir populações politizadas de acordo com sua representação.

No caso dos surdos, há uma identificação com a deficiência e há dificuldade em admitir-se a existência de uma **cultura surda**<sup>4</sup>. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. A escola a muito tem representado o lugar em que os surdos não possuem os seus espaços, pois banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais. Assim, a coletividade surda garantiu-se através de movimentos de resistência com a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos. Em muitas dessas organizações, ouvintes não são permitidos no corpo administrativos. O que acontece aqui é o clamor pela coletividade surda com a constituição de suas regras e de seus princípios e um confronto de poderes. Nesse espaço com fronteiras delimitadas por surdos é que se constitui a cultura surda. Em alguns casos, até admite-se a existência dessa cultura, mas enquanto cultura subalterna ou minoritária, jamais como cultura diferente.

Nas propostas de inclusão, se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do **ser surdo**. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que, a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocados<sup>5</sup>.

Percebe-se, portanto, que um dos objetivos mais almejados pela política de educação especial é a inclusão, no sentido globalizado. Em que a especificidade ainda é relegada a um plano de assistência e não de garantia de acesso à educação por todos reconhecida as suas diferenças.

### **As diferenças fazem diferença**

Ter-se-ia que reconhecer que as diferenças precisam ser consideradas em uma política educacional que busca garantir o acesso à educação enquanto direito humano. Dessa forma, não está se tratando de oposições, mas de diferentes vieses que se tornam fundamentais para uma análise político educacional do sistema de ensino, da sua estrutura e de seus currículos.

As diferenças passam a fazer a diferença ao se refletir sobre a educação em cada contexto histórico-cultural nos diferentes espaços. O dito normal não mais configura a realidade, uma vez que a normalidade passa a ser relativizada perante os diferentes grupos sociais e culturais que caracterizam uma sociedade multicultural. Nesse sentido, a educação de crianças especiais passa a fazer parte de uma preocupação muito mais ampla:

A educação de crianças especiais é um problema educativo como é também o da educação de classes populares, a educação rural, a das crianças da rua, a dos presos, dos indígenas, dos analfabetos, etc. É certo que em todos os grupos que menciono existe uma especificidade que os diferencia [...] (SKLIAR, 1997, p. 14)

Ser diferente e as conseqüências implicadas nestas diferenças é que devem ser matéria de reflexão e análise ao se pensar em educação para todos. A proposta aqui é de se pensar em uma educação possível para surdos considerando as peculiaridades das experiências visuais-espaciais. Educação para todos, então, passa a ser entendida como a educação que reconhece as diferenças.

## As diferenças das pessoas surdas

Discutir sobre as diferenças que são excluídas é um desafio. Desafio sim, pois se utilizam palavras silenciosas para expressar o que nas palavras se esconde e se explicita de forma fragmentada a respeito do homem. Conforme Skliar (1997), existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Aí se pode estabelecer uma raia divisória entre a concepção clínica da surdez e a concepção sócio-antropológica. Ao contrário da concepção clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de “VER”) o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a “correta”<sup>6</sup>.

A proposta da presente sub-seção é analisar, através da dicotomia estabelecida entre o que se chama de “ouvintes” e “surdos”, as diferenças das pessoas surdas, não no sentido de estabelecer uma oposição, mas de identificar nos discursos as representações da diferença. Como diz Silva (2001), é uma tentativa de **visualizar a fala dos surdos**. Através das falas das pessoas surdas<sup>7</sup> quando referem tais termos percebe-se a “ouvintização” – *conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte* (SKLIAR, 1998) – e as relações ouvinte e surdo<sup>8</sup>. Vale ressaltar que as representações das diferenças situam-se no campo dos estudos culturais. Em relação aos estudos específicos relacionados com a surdez, os estudos surdos podem ser contextualizados nos estudos culturais que contemplam as diferenças.

Os estudos Surdos em Educação podem ser definidos como um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação ao conhecimento sobre a surdez e os surdos. Nesses estudos, temos descrito a surdez nos seguintes termos

(SKLIAR, 1998): uma experiência visual, uma identidade múltipla e multifacetada, que se constitui em uma diferença politicamente reconhecida e localizada, na maioria das vezes, dentro do discurso da deficiência. (SKLIAR, 2000, p. 11)

Ou ainda como discute Perlin (2002), a narrativa da inclusão no campo dos estudos culturais ou estudos surdos logicamente vai assumir a narrativa dos surdos. Através dos relatos, ela vai captar as formas de sofrimento, vai evocar as manifestações de resistência dos grupos de surdos diante desta *violência*. Os estudos culturais aproximando-se dos estudos surdos vão traduzir estes espaços de resistência, mas traduzir que aí sobrevive um grupo recuperando sua cultura. Nesse sentido, vale destacar que a diferença se reconhece através de processos de tradução. O ser é interpretado como diferente (ou como deficiente) dependendo da posição ou do lugar que ocupa quem define essa diferença e da posição ou do lugar que ocupa aquele que está sendo definido.

Assim como Skliar e Quadros (2001) analisam, as representações do ser ouvintes e do ser surdo apresentam diferentes matizes. O termo “ouvinte” refere a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais enquanto surdos. Interessante é que os ‘ouvintes’ muitas vezes não sabem que são chamados desta forma, pois é um termo utilizado pelos surdos para identificá-los enquanto não surdos. Isso acontece porque o termo “ouvinte” em oposição ao “surdo” foi uma dicotomia criada pelos próprios surdos intimamente relacionada com a demarcação da diferença. Perlin (1998) analisa alguns pontos a respeito da identidade surda calcando seus ensaios na questão do ser igual, da proximidade enquanto necessidade da pessoa surda. A autora usa a expressão “óculos surdos”, diga-se de passagem, uma expressão especialmente visual, uma expressão essencialmente surda. A autora prossegue suas reflexões da seguinte forma:

É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, como muitos surdos narram. Ela se parece a um imã para a questão de identidades cruzadas. Esse fato é citado pelos surdos e particularmente sinalizado por uma mulher surda de 25 anos: aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificavam eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual. O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (PERLIN, 1998, p. 54)

Skliar (1998, p. 21) apresenta uma possível razão para a instituição do termo “ouvinte”:

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência a uma hipotética normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir desta, a toda uma seqüência de traços de outra ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é, também, ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. Ser surdo, portanto, significa não falar - surdo-mudo - e não ser humano.

Para os surdos, as palavras “ouvintes” e “falantes” estão sendo usadas ao referirem às pessoas com a experiência oral-auditiva, não visual-espacial. Não obstante, observa-se que tais palavras podem carregar muito mais do que essa experiência. Nas falas anteriores, foi visto que elas também refletem desigualdades sociais e diferenças. Os surdos identificam tais ouvintes como diferentes: eles que não entendem os surdos, eles que não sabem a língua de sinais, eles que não compreendem os sentimentos dos surdos... O grupo de surdos trata como diferente àqueles que desconhecem as experiências visuais vivenciadas pelos surdos como parte de sua cultura e formação de identidade.

Há também uma diferenciação daqueles que, apesar de terem tido as experiências visuais da comunidade surda, por exemplo, os filhos de pais surdos, tiveram acesso às experiências auditivas-orais. Nesse caso, há todas as experiências visuais, incluindo o domínio da língua de sinais, que fazem com que os filhos de pais surdos façam parte da comunidade surda. Mas, ao mesmo tempo, há outras experiências, as orais-auditivas, que fazem com que sejam de certa forma colocados a parte. Os surdos também referem aos próprios filhos como “falantes”:

No entanto, normalmente os filhos de pais surdos não serão os “ouvintes” ou “falantes” das falas anteriores significando um grupo que não compreende os surdos. Apesar disso, serão considerados em vantagem em relação aos surdos, e, muitas vezes, em relação àqueles ouvintes. Isso acontece por terem acesso às diferentes experiências vivenciadas tanto por surdos como por ouvintes.

Existe também um olhar diferenciado àqueles “ouvintes” que aprenderam a língua de sinais:

- "Eu gosto de ir na agência do correio da Cristóvão, pois há um ouvinte lá que é bom. Ele sabe sinais."
- "João é um ouvinte bom, pois está sempre junto com os surdos para aprender sinais. Ele gosta dos surdos."

Tais falas caracterizam um tipo de ouvinte diferenciado dos mencionados nas falas anteriores. São ouvintes que "gostam dos surdos", pois aprenderam ou estão se esforçando para aprender a língua de sinais. "Gostar dos surdos" parece estar relacionado com o reconhecimento à forma mais autêntica de manifestação cultural da comunidade surda, ou seja, à língua de sinais. Tanto é verdade que os surdos referem aos profissionais que trabalham com os "deficientes auditivos" como aqueles que "não gostam dos surdos" ou "não aceitam os surdos":

Alguns surdos podem também referir outros "surdos" como "ouvintizados":

- "Ele (surdo) é oral, pensa como 'ouvinte'. Sabe apenas poucos sinais."

Notem que mais uma vez, a questão está associada à língua de sinais – a língua visual que manifesta as formas da cultura surda. Obviamente que o que está sendo considerado ultrapassa a questão da língua, pois as experiências visuais refletem formas de ver o mundo. Mas é interessante notar que a linguagem é algo extremamente significativo na identificação e reconhecimento do ser, pois é através dela que muitas coisas são representadas e reproduzidas.

Como mencionado anteriormente, Skliar (1998, p. 15) introduziu o termo "ouvintismo" como

um conjunto de representações dos ouvintes a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Nessa perspectiva é que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas.

Perlin (1998, p. 58) o retoma como "ouvintização" ao analisar as formas de alienação de pessoas surdas através de estereótipos de surdos reproduzidos na sociedade.

Os discursos ouvintistas são feitos de práticas discursivas marcadas por estereótipos. (...) O discurso surdo inverte a ordem ouvintista, tem peso da resistência. Rompe e contesta as práticas historicamente impostas pelo ouvintismo. E o discurso surdo continua na busca de poder e autonomia. (PERLIN, 1998, p. 58)

Alguns surdos chegam a identificar outros surdos como ouvintizados através do sinal de “falante” no ponto de articulação do sinal de pensar significando que tais surdos “pensam como ouvintes”. Segundo Lane (1992), falar e pensar como um ouvinte é considerado negativo na cultura dos surdos; o surdo que adota valores de ouvinte é menosprezado e considerado traidor, e o casamento com uma pessoa surda chega a ser desaprovado. Para Lane, a projeção de identidade do surdo encobre outras diferenças as quais seriam mais notáveis na sociedade dos ouvintes. Nesse sentido, observa-se nas associações de surdos que as diferenças de classe social, de idade, de sexo, de raça, de certa forma, são camufladas sob uma característica comum: a surdez.

Em se tratando das representações que os ouvintes têm dos surdos, observa-se que as representações de surdos são “ouvintizadas”. A representação de surdez está associada ao significado de deficiência, ou seja, incapacidade, incompetência, falta, falha, insuficiência...<sup>9</sup>. As representações das pessoas surdas enquanto deficientes, mutilados, inferiores, incapazes, sem linguagem... estão nas falas das pessoas, nos seus comentários, nas suas perguntas, nos seus comportamentos, enfim, nas suas mentes. Os surdos passam a perceber tais representações quando começam a interagir com os ouvintes. Eles sofrem e passam por crises de identidade, pois precisam entender as diferenças existentes entre ser surdo e ser ouvinte, entre ser surdo do ponto de vista surdo e do ponto de vista ouvinte com os suas representações de surdez.

Os movimentos de resistência dos grupos surdos a tais representações perpassam experiências diferentes que são visuais. A língua, uma das formas mais expressivas das culturas surdas, apresenta um papel fundamental nestas lutas. Comumente a língua de sinais é considerada “gestos” pelas pessoas que desconhecem sua riqueza gramatical, além de seu papel enquanto elemento fundamental para consolidação das identidades e culturas surdas. As línguas de sinais, dentre elas, a língua de sinais brasileira, são línguas de fato e representam uma forma completa de comunicação das histórias surdas. Do ponto de vista lingüístico, são línguas como quaisquer outras línguas estudadas, pois apresentam todos os níveis de análise que constituem as línguas, isto é, o nível fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. Em cada país, há pelo menos uma língua de sinais com suas peculiaridades gramaticais. A língua de sinais brasileira apresenta uma estrutura gramatical rica<sup>10</sup> e é usada pelos surdos brasileiros para expressar idéias, pensamentos, sonhos, arte e histórias e reproduzem discursos, assim como qualquer outra língua.

Interessante que algumas representações da língua de sinais envolvem idéias de que seja ela uma linguagem universal e, na verdade, de que deva ser universal. Várias

vezes, foram apresentadas evidências de que a língua de sinais tem estatuto lingüístico e algumas pessoas ficam insatisfeitas insistindo na importância de ser universal (QUADROS, 1997). Esta representação aplica-se aos “gestos” por questões históricas relacionando-os ao concreto em oposição ao abstrato representado pela fala.

Os comentários de muitos surdos sobre a possibilidade de usar a língua de sinais incluem as seguintes expressões:

ALÍVIO	POSSÍVEL	PERFEITA
TRANQUILIDADE	COMPLETA	SUAVE
FÁCIL	EXPRESSIVA	LEVE

Incluo a tais expressões, a reflexão de Wrigley (1996), ao abordar a questão das línguas de sinais:

Gerações de surdos sinalizadores têm demonstrado a existência de uma língua rica suficiente para ser expressa de diferentes formas, inclusive através da poesia e de estórias. Os surdos criam sistemas de significados para explicar como entender seu espaço no mundo. O que a cultura surda tem feito é mostrar que uma necessidade humana básica para a linguagem e para a simbolização são essenciais.

As expressões mencionadas, normalmente são utilizadas pelas pessoas surdas que têm que aprender o português. Ao compararem uma língua com a outra, eles utilizam tais expressões. A língua de sinais é uma forma lingüística essencialmente visual, isto é, sem referência sonora. Desta forma, é uma língua que consegue captar e expressar as experiências visuais características das comunidades surdas.

As experiências visuais são as que perpassam a visão. O que é importante é **ver**, estabelecer as relações de **olhar** (que começam na relação que os pais surdos estabelecem com os seus bebês), usar a direção do olhar para marcar as relações gramaticais, ou seja, as relações entre as partes que formam o discurso. O visual é o que importa. A experiência é visual desde o ponto de vista físico (os encontros, as festas, as estórias, as casas, os equipamentos...) até o ponto de vista mental (a língua, os sonhos, os pensamentos, as idéias...). Como conseqüência é possível dizer que a **cultura é visual**. As produções lingüísticas, artísticas, científicas e as relações sociais são visuais. O olhar se sobrepõe ao som mesmo para aqueles que ouvem dentro de uma comunidade surda. Por exemplo, CODAs ao conversarem com surdos, ignoram comentários ou interrupções de outros através da fala.

Os diferentes tipos de “ouvintes” têm diferentes níveis de compreensão destas experiências visuais incluindo o reconhecimento e/ou domínio da língua de sinais. Tais experiências tornam possível a participação em menor ou maior grau na comunidade surda. Isso significa que as experiências visuais são intrínsecas às identidades e culturas surdas. Assim sendo, as pessoas que têm mais experiências visuais passam a ser mais aceitas pelos surdos.

O surdo se vê como uma diferença (como um sujeito que reivindica seus espaços, os quais existem independentemente de autorização ou aceitação por quem quer que seja), uma diferença entre tantas outras diferenças como, por exemplo, o “ser ouvinte” – que, na perspectiva do surdo, na sua tradução mais radical das formas de representação, significa ser incapaz de compreender o seu mundo – o mundo visual.

Pensar, então em educação de surdos é considerar, pelo menos, os aspectos apresentados, entre tantos outros possíveis que representam as experiências visuais das pessoas surdas. Assim, pensando no surdo, nas suas diferenças, nas diferentes traduções das representações, a seguir, serão discutidas implicações específicas na educação que podem ser consideradas ao se propor uma escola possível para surdos<sup>11</sup>.

## **Implicações lingüísticas na educação de surdos**

Obviamente que as questões lingüísticas são essenciais, mas não são exclusivas ao se falar de educação. Há várias implicações de ordem social, cultural e política que fazem parte da formação educacional do indivíduo. Todos sabem que o processo educacional da forma como está organizado não é nada ingênuo. As questões relacionadas com a formação de identidade, os tipos de interações sociais, as representações existentes e os papéis desempenhados pelos surdos dentro da sociedade estão presentes na sua formação dentro da escola e na própria discussão referente às línguas e nas línguas. Vale destacar que muito da experiência visual é confundida com a experiência lingüística visual, ou seja, a utilização da língua de sinais. Assim, ter-se-á o cuidado de analisar as implicações lingüísticas sem incorrer neste reducionismo, situando sempre que possível, portanto, as questões que possam estar implicadas no processo. Como registrado neste trabalho até o presente, se reconhecem as peculiaridades culturais dos grupos surdos, ou seja, os seus processos de identificação, além de regras de convivência e organização coletiva. Essa seção elege as implicações lingüísticas, mesmo porque, muito de todos os outros tipos de implicações possíveis se manifestam a partir da linguagem ou na própria linguagem, através de opções lingüísticas. Inegavelmente, a linguagem é essencial ao ser humano para o estabelecimento de vários tipos de relações, para a expressão do pensamento e a constituição da subjetividade. Os surdos precisam se reescrever na sua língua<sup>12</sup>.

Antes de discutir sobre tais implicações, faz-se necessário esclarecer o que se entende por língua, linguagem e implicações lingüísticas. Lyons (1987) define linguagem como um sistema de comunicação natural ou artificial, humano ou não. Nesse sentido, linguagem é qualquer forma utilizada com algum tipo de intenção comunicativa incluindo a própria língua. No entanto, vários estudos utilizam o termo 'linguagem' num sentido mais restrito (CHOMSKY, 1986; 1995; CHOMSKY ; LASNIK, 1991): o conhecimento que a pessoa tem que a torna capaz de expressar-se através de uma língua, isto é, um sistema lingüístico com determinadas regras altamente recursivo, pois permite a produção de infinitas frases. A língua, portanto, é tratada enquanto sistema. Obviamente que estas definições são de ordem essencialmente lingüísticas não captando a riqueza das interações sociais que transformam e determinam a expressão lingüística. Assim, língua e linguagem podem ser compreendidos em dois diferentes níveis: (1) o nível biológico, enquanto parte da faculdade da linguagem humana e, (2) o nível social ao interferir na expressão humana final. No primeiro nível, discutem-se questões essenciais, como a aquisição da linguagem. Já no segundo nível, discutem-se aspectos relacionados com as representações discursivas e sociais permeadas por representações culturais. As implicações lingüísticas a serem consideradas pelas propostas de inclusão devem incluir esses dois níveis de linguagem.

Ao se falar de implicações lingüísticas para os surdos, está-se voltando para a questão das línguas, uma vez que a educação de surdos sempre envolveu o reconhecimento ou não da língua de sinais, a língua das pessoas surdas. Como a língua de sinais é uma das experiências visuais mais intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos, sempre foi (e ainda é) alvo de manifestação de tensão entre os grupos envolvidos, manifestando a delimitação de fronteiras.

Assim, considerando o contexto lingüístico específico da criança surda, cabe apresentar a Declaração dos Direitos Humanos de 1954:

[...] é um axioma afirmar que a língua materna - língua natural - constitui a forma ideal para ensinar a uma criança [...] Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional [...] (UNESCO, 1954)

Como já introduzido anteriormente pela própria Declaração de Salamanca e aqui pela Declaração dos Direitos Humanos, os alunos surdos têm o direito de ter acesso ao conhecimento através da sua própria língua, ou seja, a língua

de sinais. Isso significa muito mais do que dizer que ao aluno é permitido utilizar a língua de sinais, ou seja, a língua é o início, o meio e o fim das interações sociais, políticas e científicas.

Há várias experiências de educação bilíngüe<sup>13</sup> para surdos que visam atender a este direito da pessoa surda. No entanto, as diferentes experiências continuam reproduzindo um modelo de reparação e de tratamento da pessoa surda (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1997, 1998). A língua de sinais é utilizada como meio para ensinar a língua portuguesa e não enquanto razão que se justifica por si só: direito da pessoa surda de usar a sua língua, uma língua que traduz a experiência visual. As representações descritas anteriormente que tratam a língua enquanto um sistema mais rudimentar chamado de “gestos” faz parte de várias experiências educacionais. Perpassam assim, todos os estereótipos mencionados, utilizando a língua visual-espacial apenas como um recurso a mais, mas jamais a reconhecendo em sua completude lingüística.

As implicações do reconhecimento do direito lingüístico dos surdos de terem acesso à sua língua são pelo menos as seguintes:

- a) a aquisição da linguagem;
- b) a língua enquanto meio e fim da interação social, cultural, política e científica;
- c) a língua como parte da constituição do sujeito, a significação de si e o reconhecimento da própria imagem diante das relações sociais – no sentido de Vygotsky, (1978);
- d) a língua enquanto instrumento formal de ensino da língua nativa (ou seja, alfabetização, disciplinas de língua de sinais como parte do currículo da formação de pessoas surdas);
- e) a língua portuguesa como uma segunda língua (alfabetização e letramento)

Interessante observar que nas experiências mais avançadas relatadas pelas escolas que atendem surdos, a resistência que ainda persiste em relação à língua de sinais está relacionada com a interação científica. Os profissionais não acreditam que através da língua de sinais seja, de fato, possível discutir os avanços científicos e tecnológicos que cabem a escola trabalhar. Assim, delega-se à escrita o papel de assumir tal função. Mais uma vez, perpassa-se a sobreposição do português (língua da maioria) à língua de sinais, como aconteceu ao longo da história da educação de surdos (FISCHER ; LANE, 1993). No entanto, essa situação reflete muito mais uma realidade relacionada com o ensino da língua portuguesa no ensino regular que não deixa de ser fracassado da mesma forma, observando-se, é claro, suas peculiaridades. O ensino da língua portuguesa enquanto língua ma-

terna atravessa um momento de crise, porque se está percebendo que a ênfase dada à escrita é total, negligenciando-se o papel fundamental da língua falada e da própria leitura (CAGLIARI, 1997; BAGNO, 1997). Passam-se anos e anos ensinando-se normas para se escrever bem, mas não se fala da língua, sobre a língua e de todas as possibilidades que a língua apresenta na vida das pessoas. Não se instiga o aluno a manipular a língua enquanto instrumento de saber-poder das relações sociais. Como a educação de surdos prioriza da mesma forma o ensino da escrita utilizando todas as propostas de ensino do português da educação regular, obviamente o fracasso também é observado. Agrava-se o fracasso dos alunos surdos, tendo em vista que essa escrita nem sequer relaciona-se com a língua de sinais, mas sim com uma língua que a ele é totalmente estranha (situação comumente observada especialmente em classes regulares de ensino).

Ao longo da história da educação de surdos no Brasil sempre houve uma preocupação exacerbada com o desenvolvimento da linguagem. As propostas pedagógicas sempre foram calcadas na questão da linguagem. Essa preocupação, não menos importante que quaisquer outras na área da educação, tornou-se quase que exclusiva, perdendo-se de vista o processo educacional integral da criança surda. Há várias razões para tal fato, dentre elas, o fato das crianças serem surdas tornava fundamental a discussão sobre o processo de aquisição da linguagem, tendo em vista que tal processo era traduzido por línguas orais-auditivas. As crianças surdas dotadas das capacidades mentais precisavam recuperar o desenvolvimento da linguagem e por essa razão, até os dias de hoje, há pesquisas que procuram um meio de garantir o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas através de métodos de oralização. “Fazer o surdo falar e ler os lábios permitirá o acesso à linguagem”, frase repetida ao longo da história e que tem garantido o desenvolvimento de técnicas e metodologia altamente especializadas<sup>14</sup>.

Entretanto, apesar de todo esse empenho, os resultados que advém de tal esforço foram drásticos. A maior parte dos adultos surdos brasileiros demonstram o fracasso das inúmeras tentativas de se garantir linguagem através da língua oral-auditiva do país, a língua portuguesa. Todos os profissionais envolvidos na educação de surdos que conhecem surdos adultos admitem o fracasso do ensino da língua portuguesa, não somente enquanto língua usada para a expressão escrita, mas, principalmente, enquanto língua que permite o desenvolvimento da linguagem.

Muitos desses adultos surdos buscam inconscientemente “salvar/resgatar” o seu processo de aquisição da linguagem através da língua brasileira de sinais - língua de sinais brasileira. A raça humana privilegia tanto a questão da linguagem, isto é, a linguagem é tão essencial ao ser humano que, apesar de todos os empeci-

lhos que possam surgir para o estabelecimento de relações através dela, os seres humanos buscam formas de satisfazer tal natureza. Os adolescentes, os adultos surdos, logo quando se tornam mais independentes da escola e da família, buscam relações com outros surdos através da língua de sinais. No Brasil, as associações de surdos brasileiras foram sendo criadas e tornando-se espaço de “bate-papo” e lazer em sinais para os surdos, enquanto as escolas especiais “oralizavam” ou as escolas “integravam” crianças surdas nas escolas regulares de ensino. Percebe-se, aqui, um movimento de resistência por parte dos surdos a um processo social, político e lingüístico que privilegiou o parâmetro do normal. Os surdos buscam através da língua a constituição da subjetividade com identidade surda em que o reconhecimento da própria imagem acontece através das relações sociais entre surdos determinando a significação do próprio eu. Portanto, a aquisição da linguagem é fundamental para que o sujeito surdo possa reescrever-se através da interação social, cultural política e científica.

As pesquisas sobre a aquisição da linguagem avançaram muito a partir dos anos de 1960. Os estudos envolvendo a análise do processo de aquisição de várias crianças começaram a indicar a universalidade desse processo (FLETCHER; GARMAN, 1986; INGRAM, 1989; SLOBIN, 1986). O estudo da Língua de Sinais Americana - ASL - começou exatamente neste mesmo período através de uma descrição realizada por William Stokoe, publicada em 1965 pela primeira vez (STOKOE, 1976). Esse trabalho representou uma revolução social e lingüística. A partir dessa obra, várias outras pesquisas foram publicadas apresentando perspectivas completamente diferentes do estatuto das línguas de sinais (BELLUGI; KLIMA, 1972; SIPLE, 1978; LILLO-MARTIN, 1986) culminando no seu reconhecimento lingüístico nas investigações da Teoria da Gramática com Chomsky (1995, p. 434) ao observar que o termo “articulatório” não se restringe a modalidade das línguas faladas, mas expressa uma forma geral da linguagem ser representada no nível de interface articulatório-perceptual incluindo, portanto, as línguas sinalizadas.

Quase que em paralelo a esses estudos, iniciaram-se as pesquisas sobre o processo de aquisição da linguagem em crianças surdas filhas de pais surdos (MEIER, 1980; LOEW, 1984; LILLO-MARTIN, 1986; PETITTO, 1987). Essas crianças apresentam o privilégio de terem acesso a uma língua de sinais em iguais condições ao acesso que as crianças ouvintes têm a uma língua oral-auditiva<sup>15</sup>. No Brasil, a língua de sinais brasileira começou a ser investigada na década de 1980 (FERREIRA-BRITO, 1986) e a aquisição da língua de sinais brasileira nos anos de 1990 (KARNOPP, 1994; QUADROS, 1995)<sup>16</sup>.

Todos esses estudos concluíram que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. Assim sendo, mais uma vez, os estudos de aquisição da linguagem indicam universais lingüísticos. O fato do processo ser concretizado através de línguas visuais-espaciais, garantindo que a faculdade da linguagem se desenvolva em crianças surdas, exige uma mudança nas formas como esse processo vem sendo tratado na educação de surdos.

A aquisição da linguagem em crianças surdas deve acontecer através de uma língua visual-espacial. No caso do Brasil, através da língua de sinais brasileira. Isso independe de propostas pedagógicas (desenvolvimento da cidadania, alfabetização, aquisição do português, aquisição de conhecimentos etc.), pois é algo que deve ser pressuposto. Diante do fato das crianças surdas virem para a escola sem uma língua adquirida, a escola precisa estar atenta a programas que garantam o acesso à língua de sinais brasileira mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. O processo educacional ocorre mediante interação lingüística e deve ocorrer, portanto, na língua de sinais brasileira. Se a criança chega na escola sem linguagem, é fundamental que o trabalho seja direcionado para a retomada do processo de aquisição da linguagem através de uma língua visual-espacial<sup>17</sup>. Digo que a aquisição da linguagem é essencial, pois através dela, mediante as relações sociais, se constituirá os modos de ser e de agir, ou seja, a constituição do sujeito. Como mencionado por Góes (2000, p. 31), “a produção de significados em relação ao mundo da cultura e a si próprio é um processo necessariamente mediado pelo outro, é efeito das relações sociais vivenciadas [...]” através da linguagem.

Nesse sentido, o currículo deveria estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, pois a língua oficial da escola precisaria ser, desde o princípio, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A base de todo processo educacional é consolidada através das interações sociais. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo. Os discursos em uma determinada língua serão organizados e, também, determinados pela língua utilizada como a língua de instrução. Ao expressar um pensamento em língua de sinais, o discurso utilizado na língua de sinais utiliza uma dimensão visual que não é captada por uma língua oral-auditiva, e, da mesma forma, o oposto é verdadeiro. Além desse nível de representação lingüística, os discursos vão expressar relações de poder. Ao optar-se em manter a língua portuguesa como a língua referencial da educação de surdos, já se tem indício das intenções perpassadas em função dos efeitos sociais que se observam. Assim, prestar atenção nos interlocutores

dos alunos surdos, também passa a apresentar papel crucial, pois os discursos reproduzidos nas línguas utilizadas representam as relações existentes na escola.

Na linha de análise da Góes (2000), é interessante mencionar a problematização a respeito da constituição da subjetividade/identidade surda ao analisar os casos de alunos surdos adquirindo a língua de sinais com pessoas ouvintes (casos típicos em escolas especiais e escolas regulares onde há uma preocupação com a língua de sinais). A autora aponta que esse processo é constituído de forma cruzada, híbrida, em que a língua de sinais é misturada com o português.

[...] Os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos sinais numa gestalt de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral. (GÓES, 2000, p. 41-42)

Assim sendo, a atenção ao processo de aquisição da linguagem requer também a observância dos interlocutores que a criança surda terá ao interagir na língua de sinais.

Quando se reflete sobre a língua que a criança surda usa, a língua de sinais brasileira, e o contexto escolar, também se pensa em letramento<sup>18</sup>. As crianças surdas têm sido alfabetizadas através de um processo similar às crianças ouvintes que dispõem do português como língua materna. Os professores desconhecem a experiência visual surda e suas formas de pensamento que são expressas através de uma língua visual-espacial: a língua de sinais. Vimos até aqui que as crianças surdas adquirem a linguagem passando pelos mesmos processos observados na aquisição de crianças ouvintes adquirindo uma língua falada.

Um dos problemas que deve ser reconhecido é que a escrita alfabética da língua portuguesa no Brasil não serve para representar significação com conceitos elaborados na língua de sinais brasileira, uma língua visual espacial. Um grafema, uma sílaba, uma palavra escrita no português não apresentam nenhuma analogia com um fonema, uma sílaba e uma palavra na língua de sinais brasileira, mas sim com o português falado. Por outro lado, as línguas de sinais apresentam uma escrita que foi desenvolvida para representar formas e movimentos num espaço definido. No Brasil, esse sistema escrito está sendo aplicado à língua de sinais

brasileira e usado por alguns surdos a partir de um projeto de pesquisa que está sendo desenvolvido por Stumpf<sup>19</sup>.

Da mesma forma que há alguns anos, os estudos das línguas de sinais revolucionaram a visão quanto à aquisição da linguagem por crianças surdas, o reconhecimento de que as línguas de sinais não são línguas ágrafas transforma a visão do processo de alfabetização dessas crianças. Aqui mais uma vez, está-se propondo uma inversão reconhecendo-se a diferença. A escrita da língua de sinais capta as relações que a criança estabelece com a língua de sinais. Se as crianças tivessem acesso a essa forma escrita para construir suas hipóteses a respeito da escrita, a alfabetização seria uma consequência do processo. A partir disso, poder-se-ia garantir o letramento do aluno ao longo do processo educacional.

Até o presente, a aquisição do português escrito por crianças surdas foi baseada no ensino do português para crianças ouvintes que adquirem o português falado naturalmente. Esse fato fica claro, quando se percebe que o que de fato ocorre é que, a criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português. Várias tentativas de alfabetizar a criança surda através do português já foram realizadas, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado<sup>20</sup>. Apesar de todas essas tentativas, evidenciase o fracasso da aquisição do português por alunos surdos<sup>21</sup>.

A partir dos vários estudos sobre o estatuto de diferentes línguas de sinais e seu processo de aquisição, muitos autores passaram a investigar o processo de aquisição por alunos surdos de uma língua escrita que representa a modalidade oral-auditiva (ANDERSSON, 1994; AHLGREN, 1994; FERREIRA-BRITO, 1993; BERENT, 1996; QUADROS, 1997) entre outros. A aquisição do sueco, do inglês, do espanhol, do português por alunos surdos é analisada como a aquisição de uma segunda língua. Esses educadores e pesquisadores pressupõem a aquisição da língua de sinais como aquisição da primeira língua e propõem a aquisição da escrita da língua oral-auditiva como aquisição de uma segunda língua. O impacto disso é muito mais significativo do que se imagina. O fato de a língua falada passar a ter uma representação secundária representa também uma inversão. Nesse sentido, capta-se uma das diferenças essenciais do ser surdo.

Uma proposta educacional para surdos deve considerar, entre outras questões fundamentais, essas implicações lingüísticas. Considerando o contexto de inclusão em escolas regulares de ensino, surge uma série de problemas na educação de surdos. O primeiro grande entrave é a questão da linguagem: como a escola regular vai garantir o processo de aquisição da linguagem através da

língua de sinais brasileira? A partir dessa questão surgem tantas outras... Quem serão os interlocutores das crianças surdas na escola comum? Como a escola vai garantir o acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais brasileira em escolas que utilizam o português como língua oficial? Como a escola regular de ensino vai garantir ao aluno surdo o seu processo de alfabetização na escrita da língua de sinais brasileira? Como será a ele garantido o acesso ao português com estratégias de ensino baseadas na aquisição de segunda língua?

## Uma política pelas diferenças

A possibilidade de trabalhar com as idéias do multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997) permite-nos optar pelo caminho em que a surdez é vista como uma diferença política e uma experiência visual e, assim, pensarmos as identidades surdas a partir do conceito de diferença, e não de deficiência. Aqui implica distanciarmo-nos do conceito de diferença como exclusão, e marginalização daqueles que são considerados como os “outros”, daqueles que parecem estar “fora do lugar”. A surdez, como diferença nega uma atribuição puramente externa do ser surdo a alguma característica marcante, como por exemplo, não ouvir. (SKLIAR, 2000, p. 20).

Pensar em uma política pelas diferenças exige um olhar mais atento às especificidades e suas implicações. Mudanças profundas requerem a participação política das pessoas surdas para nos apontar o que significam as diferenças e como elas precisam ser consideradas no currículo. A experiência visual, muitas vezes, relegada a um segundo ou terceiro plano, deve passar a ser o centro das atenções, pois ela é a base do pensamento e da linguagem dos surdos.

Como apontado por Ramsey (1997), nem surdos, nem ouvintes podem se desenvolver isolados de outros, nem podem eles desenvolver-se de forma neutra. Assim, a política é a que está aí definindo a forma como as crianças incluídas vão ser formadas. Ou seja, nas escolas inclusivas, as crianças surdas são definidas simplesmente como aquelas que estão exercendo seus direitos civis de acesso à educação. Em contraste, na sala de aula, elas são aquelas crianças que necessitam de atendimento específico por serem surdas concretizando, portanto, a exclusão.

Várias implicações foram consideradas apresentando-se questionamentos em relação à política de inclusão para a educação de surdos. Os contextos educacionais atuais não têm proporcionado o desenvolvimento das crianças surdas. Algumas questões precisam ser consideradas:

- a) a questão da língua ao analisar-se o processo educacional mediante a proposta de inclusão;
- b) a interação com outros surdos que compartilham uma língua com uma mesma história é fundamental para o desenvolvimento da cultura, da identidade surda e da própria construção do conhecimento;
- c) a aquisição da linguagem e a interação com outros surdos podem garantir às crianças o acesso aos instrumentos que sua cultura oferece para pensar, aprender e manipular com o conhecimento, tornando-as capazes de ser sujeitos de um grupo com identidade cultural.

Uma política que reconheça as diferenças será pensada e construída com os diferentes. Só assim será possível conceber uma educação possível para surdos.

No mínimo um dos problemas consistentes das experiências das crianças surdas nas escolas inclusivas pode ser os problemas com a proficiência do inglês ou seu déficit auditivo; **mas um problema mais profundo** é a falta de acesso a um sistema completamente elaborado culturalmente que elas poderiam acessar nas atividades com as pessoas e nas relações estabelecidas com o mundo. (RAMSEY, 1997, p. 10).

Refletindo-se a respeito da educação em si, detectam-se vários problemas com o próprio processo de aprendizagem em termos qualitativos e quantitativos, pois já se espera menos dos alunos “incluídos”. Além é claro, de o processo de aprendizagem não ser pensado de forma surda, o que exigiria uma revisão com a presença de pessoas surdas que possuem essa dimensão. O próprio currículo precisaria refletir e constituir essa forma surda, uma vez que se caracteriza enquanto dispositivo cultural e social e é fundamental no processo formador de identidade (SKLIAR, 2000). Perlin (2000, p. 23) observa que

se a base da cultura surda não estiver presente no currículo, dificilmente o sujeito surdo irá percorrer a trajetória de sua nova ordem, que será oferecida na pista das representações inerentes às manifestações culturais.

Perlin (2000) chama a atenção para a emergência na revisão das bases curriculares, pois esse currículo deve prever o contato do sujeito surdo para que haja manifestações culturais surdas.

A partir dessas considerações, pode-se sugerir que há uma tendência das escolas inclusivas em “homogeneizar” as produções culturais e sociais, pois não há uma política que incorpore todas as implicações surdas discutidas aqui. Não há uma preocupação com a coletividade: a força que os grupos de surdos evocam mediante a interação social e cultural. Como diz Perlin (2000), a importância crucial do estar com o outro igual para a formação da identidade surda. Cabe ressaltar, ainda, a falta de participação da comunidade surda na tomada de decisões quanto às políticas educacionais para surdos, tanto é assim que a política de inclusão do jeito que é persiste até os dias de hoje. Assim algumas questões são novamente formuladas ao se refletir sobre as políticas de educação inclusiva atentando-se às implicações comentadas até então: Como será promovida a interação social entre os pares surdos? Como os grupos exercerão e reproduzirão suas regras e seus princípios surdos? Como a coletividade será garantida? Como os modelos de adultos surdos estarão presentes no processo educacional enquanto referenciais para as crianças surdas e para as escolas em que atuarão?

Para concluir este trabalho, escolhi as palavras de Miranda (2001) que através da sua experiência visual conseguiu captar brilhantemente a importância das interações entre os surdos enquanto decisivas na construção da subjetividade e identidade dos surdos:

Considerando que a cultura surda mostra uma nostalgia curiosa em relação a uma “comunidade imaginária” e que é barba-ramente ou profundamente transformada, senão destruída no contato com a cultura hegemônica, ela age como reguladora da formação da identidade surda, que se reaviva novamente no **encontro surdo-surdo**. Este encontro é um elemento chave para o modo de produção cultural ou de identidade, pois implica num impacto na “vida interior”, e lembra da centralidade da cultura na construção da subjetividade do sujeito surdo e na construção da identidade como pessoa e como agente pessoal. (MIRANDA, 2001, grifo meu)

## Notas

- 1 Notem que “atendimento” já caracteriza o discurso da educação especial ainda numa perspectiva clínica-terapêutica. Interessantemente, que tal referência não é usual na rede regular de ensino. “Portadores de necessidades especiais” também apresenta uma perspectiva institucionalizada em relação àqueles que se enquadram nesta referência, isto é, portar algo e não, ser alguém.
- 2 Na verdade, poder-se-ia ampliar esta discussão dentro de um quadro teórico que analisa as relações na perspectiva colonialista, pois o objetivo do discurso colonial é representar o colonizado como um tipo degenerado de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução. Nesse sentido, o termo “globalização”, conforme Silva (2000, p. 64), refere-se “à uniformização e à homogeneização cultural, sobretudo àquelas efetuadas por meio da mídia – televisão, cinema, música, jornais e revistas. Nessa perspectiva, a globalização tenderia a apagar ou a diminuir a diversidade cultural em favor da difusão de uma cultura global que reflete, sobretudo, os gostos, os valores e as características culturais da cultura de massa dos países centrais do capitalismo.”
- 3 Em cultura hegemônica o termo *hegemônico* está sendo usado na concepção da teoria crítica no sentido de Gramsci: “hegemonia é o processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político na sociedade”. No caso dos surdos, está-se usando o termo cultura hegemônica para atribuir à cultura ouvinte (predomínio político). É preciso entender que há cultura surda neste caso.
- 4 Entende-se cultura surda como a identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Como diz Perlin (1998, p. 54), “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva.”
- 5 “Identidade” será mencionada ao longo deste trabalho no sentido explicitado por Silva (2000, p.69): “como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. No campo dos estudos culturais, a identidade cultural só pode ser entendida como um processo social discursivo.”
- 6 Skliar (1997, 1998) faz uma análise detalhada a respeito da visão clínica-terapêutica e a concepção sócio-antropológica da surdez. No primeiro caso, é possível identificar todas as propostas educacionais com base na recuperação e tratamento da deficiência com o objetivo de “cura”. No segundo caso, há uma tentativa de se repensar o processo educacional resgatando-se as diferen-

ças que enriquecem e caracterizam um determinado grupo cultural, no sentido já discutido anteriormente, concebendo-se, então, uma escola com base nas experiências específicas deste grupo.

- 7 Para garantir a compreensão das “falas surdas” apresentadas ao longo do presente texto, elas foram traduzidas para o português.
- 8 Obviamente que o viés enfatizado aqui será o da minha própria experiência, que por si só representa uma forma diferente de ser identificada como “ouvinte”: uma “ouvinte” que cresceu na comunidade surda, filha de pais surdos e utente da língua de sinais brasileira. Será através desse olhar que serão abordadas algumas das representações de “ouvintes” e “surdos”.
- 9 Fonte: Aurélio Eletrônico v.1.4. 1994 verbetes “deficiência” e “insuficiência”.
- 10 Ver Quadros (1999) para mais detalhes sobre a estrutura da língua de sinais brasileira.
- 11 A partir daqui se dá ênfase às implicações lingüísticas em relação as demais, no entanto, vale ressaltar que essas situam-se dentro de uma discussão antropológica e social. Nesse sentido, a linguagem é considerada uma das experiências visuais mais fantásticas da comunidade surda, pois representou e representa um dos cerne dos movimentos de resistência dessa comunidade. A idéia aqui é inverter as relações para discutir sobre as implicações lingüísticas do ponto de vista surdo. Obviamente que essa ênfase também reflete a minha experiência e formação na área.
- 12 Aqui mais uma vez justifica-se a ênfase dada a este aspecto também em função da minha experiência e qualificação enquanto lingüista.
- 13 Educação bilíngüe implica na utilização de duas línguas em espaços diferentes dentro da escola. Há vários tipos de bilingüismo que não serão considerados aqui em função da presente proposta limitar-se às implicações de forma geral. Cabe ressaltar que todas as discussões sobre educação bilíngüe no mundo estão impregnadas de questões políticas, sociais e culturais.
- 14 Note que aqui se percebe claramente o caráter clínico-terapêutico de tais propostas.
- 15 Privilégio porque representam apenas 5% das crianças surdas, ou seja, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e que, portanto, na maioria dos casos, não dominam uma língua de sinais.
- 16 Para mais detalhes sobre a aquisição da linguagem por crianças surdas através da ASL e da língua de sinais brasileira ver Quadros (1997).

- 17 Neste caso, poder-se-ia redefinir o papel do fonoaudiólogo nas instituições que atendem surdos. Não mais como àquele que tem a função de trabalhar com a oralização, mas como àquele que trabalhará com a linguagem e seus distúrbios gerados pelo fato das crianças terem acesso a língua de sinais brasileira tardiamente e , também, com os distúrbios de linguagem comuns às crianças que adquirem uma língua falada só que em sinais (na linha da lingüística clínica, mas com uma língua visual-espacial).
- 18 Usamos letramento na concepção utilizada por Soares (2001, p. 18): "letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". O termo letramento está relacionado, então, a habilidade em usar diferentes tipos de textos escritos, compreende-los, interpreta-los e extrair informações deles. Por outro lado, o termo clássico "alfabetização" limita-se ao domínio da leitura e escrita e é o termo utilizado para referir à aprendizagem da leitura e escrita na série inicial.
- 19 Doutoranda Marianne Stumpf – UFRGS – no curso de Pós-Graduação em Informática na Educação. Para uma visualização desse sistema de escrita ver a página: [www.signwriting.org](http://www.signwriting.org)
- 20 No Brasil, os métodos artificiais de estruturação de linguagem mais difundidos são a Chave de Fitzgerald e o de Perdoncini. Português sinalizado é um sistema artificial adotado por escolas especiais para surdos. Tal sistema toma sinais da língua de sinais brasileira e joga-os na estrutura do português. Há vários problemas com esse sistema no processo educacional de surdos, pois além de desconsiderar a complexidade lingüística da língua de sinais brasileira, é utilizado como um meio de ensino do português. Para mais detalhes ver Quadros (1997).
- 21 Para mais detalhes sobre a produção escrita do português de alunos surdos ver Fernandes (1990) e Gões (1996).

## **Referências**

- AHLGREN, I. Sign language as the first language. In: AHLGREN; HYLTENSTAM (Eds.) *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verl, 1994. p. 15-36.
- ANDERSSON, R. Second language literacy in deaf students. . In: AHLGREN; HYLTENSTAM (Eds.) *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum-Verl, 1994. p. 91-102.
- BAGNO, M. *Preconceito lingüístico*. São Paulo: Edições Loyola. 2000.

- BELLUGI, U.; KLIMA, E. *The roots of language in the sign talk of the deaf*. [s.l.]: Psychology Today. 1972.
- BERENT, G. P. The acquisition of english syntax by deaf learners. In: RITCHIE, William; BHATIA, Tej. (Eds.). *Handbook of second language acquisition* San Diego: CA. . Academic Press 1996.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Editora Scipione, 1997. (Seção: O que é lingüística?)
- CHOMSKY, N. *Knowledge of language*. New York: Praeger. 1986
- \_\_\_\_\_. Bare phrase structure. In: WEBELHUTH, G. *Government and binding and the minimalist program*. Oxford & Cambridge USA.: Blackwell, 1995. p. 383-440.
- CHOMSKY, N.; LASNIK, H. Principles and parameters theory. In: \_\_\_\_\_. *Syntax: an international handbook of contemporary research*. Berlin: Walter de Gruyter, 1993.
- ELLIS, Rod. *Second language acquisition and language pedagogy*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon. Philadelphia: Adelaide. 1993.
- FERNANDES, E. *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.
- FERREIRA BRITO, L. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.
- \_\_\_\_\_. Comparação de Aspectos Lingüísticos da LSCB e do português. In: II ENCONTRO NACIONAL DE PAIS E AMIGOS DE SURDOS, 2., 1986, Porto Alegre. *Anais ...* Porto Alegre: [s.n], 1986.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985.
- FLETCHER, P.; GARMAN, M. *Language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- FISCHER, R.; LANE, H. *Looking back: a reader on the history of deaf communities and their sign language*. Hamburg: Signum Press. 1993.
- FOK, A.; VANHOEK, K.; KLIMA, E. S. ; BELLUGI, U. The interplay between visuospatial language and visuospatial script. In: MARTIN, D. S. (Ed.). *Advances in cognition, education and deafness*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 1991. p.127-145.
- FREIRE, P. *Pedagogia del oprimido*. 10. ed. Buenos Aires: Siglo XXI. 1973.
- GÖES, M.C.R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Editora Autores Associados. 1996.

- \_\_\_\_\_. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA Cristina Broglia Feitosa ; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise. 2000.
- INGRAM, D. *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.
- KARNOPP, L. B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos*. 1994. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Letras e Artes da PUCRS, Porto Alegre, 1994.
- LANE, H. A máscara da benevolência, a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget/Horizontes pedagógicos. 1992.
- LILLO-MARTIN, D. C. *Parameter setting: evidence from use, acquisition, and breakdown in American Sign Language*. 1986. (Dissertation Doctoral)- University of California, San Diego. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1986.
- LOEW, Ruth C. *Roles and reference in American Sign Language: a development perspective*. 1994. (Doctoral Thesis)- University of Minnesota, 1984.
- MEIER, R. *A cross-linguistic perspective on the acquisition of inflection morphology in American Sign Language*. San Diego, 1980, April.
- MIRANDA, W. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. 2001, Dissertação (Mestrado)- UFRGS, Porto Alegre, 2001.
- NOBRE, M. A. língua escrita e surdez. In: ANPOLL, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: [s.n], 1996. Apresentada no GT Linguagem e Surdez .
- O'GRADY, L.; VANHOEK, K. ; BELLUGI, U. The Intersection of Signing, Spelling and Script. *SLR'87 Papers from The Fourth International Symposium on Sign Language Research*, Hamburg, 1990, v. 10.
- PADDEN, C.; HUMPHRIES.. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press. 1988.
- PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.
- \_\_\_\_\_. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Org.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise. 2000.
- \_\_\_\_\_. *Comentários sobre os estudos surdos*. [s.l], 2002. Não publicado.
- PETITTO, L. On the autonomy of language and gesture: Evidence from the Acquisition of Personal Pronouns in American Sign Language. *Cognition*, [s.l], v. 27, p.1-52. 1987

QUADROS, R. M. de. *Phrase structure of brazilian Sign language*. 1999. Tese (Doutorado)- PUCRS, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na língua de sinais brasileira e reflexos no processo de aquisição*. 1995. Dissertação (Mestrado)- PUCRS, Porto Alegre, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

RAMSEY, Claire L. *Deaf children in public schools: placement, context and Consequences*. [s.l]: Gallaudet University Press 1997.

SILVA, T. T. *Teoria cultural e educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

SILVA, V. *A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)- UFSC, Florianópolis, 2001.

SIPLE, P. *Understanding language through sign language research*. New York: Academic 1 Press 1978.

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

\_\_\_\_\_. (Org.) *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação. 1997.

\_\_\_\_\_. *Estudos surdos e estudos culturais em educação*. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (Orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

SLOBIN, D.I. *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1986, v.1.

STOKOE, William C.; CASTERLINE, Dorothy C.; CRONEBERG, Carl G. *A dictionary of american sign language on linguistic principles*. [s.l]: New Edition. Listok Press. 1976.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2001.

SOUZA, R. M. *Práticas alfabetizadoras e subjetividade*. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise. 2000.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. *O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão*. In: SKLIAR, Carlos (Org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação. 1999.

TOLCHINSKY, L.; LEVIN, I. O desenvolvimento da escrita em crianças israelenses pré-escolares. In: PALACIO, M. G. *Os processos de leitura e escrita*. Ferreiro,. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press 1978

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

Recebido em 18/06/2003

Aprovado em 21/08/2003

Ronice Müller de Quadros  
Universidade Federal de Santa Catarina CED/EED/Nucleind-  
Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC CEP 88040-900 -  
fone (48) 9981 2711  
email: ronice@ced.ufsc.br