

Redesenhando fronteiras entre surdos e ouvintes: a inclusão escolar

Redefining boundaries between Deaf and hearing: educational inclusion

Luiza Teles Mascarenhas; Marcia Oliveira Moraes

Universidade Federal Fluminense

RESUMO:

O artigo visa acompanhar alguns desafios presentes em uma escola pública regular no processo de inclusão escolar de alunos surdos. Apresentamos, de um lado, posicionamento ético, político e epistemológico contra as tentativas de classificação da vida e, de outro lado, a afirmação da potência dos encontros entre surdos e ouvintes. Observamos que ainda hoje há um projeto político de inclusão baseado em referenciais normativos, no qual as diferenças são desqualificadas. Enfatizamos a importância da Libras e do intérprete nos contextos educativos, a relevância da comunicação entre surdos e ouvintes num ambiente onde circulam duas línguas completamente distintas: a Libras e o Português.

Palavras-chave: escola; inclusão; surdos

ABSTRACT:

This article aims to follow some challenges present in a regular public school in the educational inclusion process of deaf students. We present an ethical, political and epistemological stance against life classification attempts and also the strength of meetings between deaf and hearing people. We note that there is still a political project for inclusion based on normative references, in which the differences are disqualified. We emphasize the importance of Brazilian sign language (Libras) and the sign language translator in educational contexts, the importance of communication between deaf and hearing in an environment where circulate two completely distinct languages: Portuguese and Libras.

Key-words: school; inclusion; deaf

Introdução

Na década de 90 do século XX vivenciamos no Brasil o início de um processo de reformulação das políticas educacionais, que traz como um de seus principais objetivos a ampliação do acesso de crianças e adolescentes ao sistema regular de ensino. Podemos destacar como parte deste processo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2007 pelo MEC através da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) e o Decreto 6571/2011¹. O princípio norteador destas políticas tem sido o da inclusão social, no qual a sociedade deveria se abrir para a diversidade, para os diversos modos de ser e estar no mundo, o que inclui as

escolas regulares de ensino.

Os dispositivos legais citados, por exemplo, pretendem implementar mudanças na educação especial com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ambos apostam na educação inclusiva através da determinação de que todas as crianças e adolescentes devem ser aceitos em escolas regulares, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas, etc. O ensino regular, por sua vez, deve desenvolver métodos pedagógicos a partir das necessidades dos alunos.

Neste movimento, inclui-se um número cada vez maior de indivíduos nos processos que visam a manutenção da ordem social (como abrir as portas da escola regular para todos), e esta prática ocorre em nome de uma suposta igualdade de direitos e oportunidades. Deste modo, os mecanismos de poder atingem contingentes populacionais até pouco tempo atrás considerados “à margem” (SAWAYA, 2011).

No entanto, defendemos que a ação de incluir não deve ser considerada como boa em si mesma; ou seja, não se trata de partir do pressuposto de que a inclusão será necessariamente benéfica para todos. Ao invés disso, afirmamos a importância de acompanharmos os efeitos que as práticas ditas inclusivas produzem nas vidas de alunos e educadores. Desta forma, o tema da inclusão de certos alunos nos sistemas educacionais de ensino (dentre eles, os surdos) deve estar acompanhado de questionamentos fundamentais: para quê incluir, como incluir, quem incluir?

Para pensarmos sobre este processo de inclusão escolar e os desafios enfrentados pelas escolas públicas diante destas políticas educacionais, apresentaremos neste artigo² alguns dos tensionamentos cotidianos enfrentados por uma escola pública municipal, regular, no processo de inclusão escolar de alunos surdos.

Um dos primeiros passos para desenvolvermos este estudo foi eleger uma escola pública onde pudéssemos acompanhar os desafios do processo de inclusão de alunos surdos. Foi na zona norte da cidade do Rio de Janeiro que experienciamos o cotidiano escolar num período de sete meses. Para esta pesquisa foi fundamental que uma das autoras estivesse dentro de uma escola e sentisse na pele as questões levantadas pelos educadores e alunos. Assim, todas as questões, análises e conceitos presentes neste artigo foram escolhidos a partir das inquietações que uma das pesquisadoras-psicólogas vivenciou dentro de uma escola pública.

Os alunos surdos que lá conhecemos eram adolescentes que se encontravam no 5º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Nós nos organizamos na escola de modo a

realizar observações participantes tanto nas turmas regulares onde havia alunos surdos, quanto na sala de recursos multifuncional, espaço que os surdos frequentavam no contra turno, com professora específica, para atividades de reforço dos conteúdos trabalhados em sala de aula, porém com métodos diferenciados de ensino.

Neste artigo, os dados da pesquisa aparecerão através de trechos de diário de campo escrito por uma das pesquisadoras, além de trechos de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e intérprete de Libras. Utilizamos estes recursos ao longo da escrita como disparadores das reflexões e análises que empreendemos. Esta foi uma maneira que encontramos de trazer para o texto recortes do cotidiano escolar³.

Esperamos com este artigo contribuir para o debate daquilo que vem sendo pensado como “inclusão escolar” através da problematização de práticas que desqualificam as diferenças. Para tanto, colocaremos em análise certos referenciais hegemônicos dos ouvintes que muitas vezes localizam os surdos como sujeitos ineficientes. Estaremos nos posicionando constantemente contra as tentativas de classificação da vida, apostando na potência dos encontros⁴ que produzem diferenças em nós. Defenderemos aqui a vida enquanto multiplicidade, enquanto potência de abertura ao inesperado, de produção de novos possíveis diante das imprevisibilidades (CANGUILHEM, 1990). Assim buscamos desafiar fronteiras que separam os normais dos anormais, os surdos dos ouvintes, a língua brasileira de sinais (Libras) do português, a inclusão da exclusão, etc.

Desafios à inclusão escolar

Durante nossa pesquisa, percebemos que apesar de todo este processo de inclusão escolar amparado pela Legislação brasileira, convivemos com discursos que muitas vezes desqualificam as pessoas com deficiência. Não é raro a responsabilização destes sujeitos pelos “problemas da inclusão”. No que se refere aos surdos, por exemplo, há concepções de que eles não entendem o sentido da escola, ou de que são “encostados nas famílias”.

Entendemos que ideais de justiça e igualdade não são necessariamente opostos a práticas discriminatórias e segregativas. Como alerta Costa (2012: 87), em nossas práticas é essencial o “cuidado para não nos deixarmos prender num binarismo rígido e pobre (disjunção exclusiva), que comprometeria o trabalho de crítica e ação política”. Para evitar as armadilhas das dicotomias (normal X anormal, certo X errado, inclusão X

exclusão, etc), no percurso da pesquisa estivemos atentas às tensões do cotidiano escolar e aos efeitos que estas produziam nas vidas de alunos e professores.

Percebemos que ainda hoje temos um projeto político de inclusão baseado em referenciais normativos e biomédicos, onde se reconhece o outro (diferente de mim) para posteriormente desqualificá-lo, seja pelo seu modo de ser, seja pela sua cultura, pelo seu jeito de falar ou de se comunicar, etc. Como discorre Veiga-Neto (2005: 70) em um evento sobre Psicologia, Direitos Humanos e Educação Inclusiva, muitas vezes estamos incluindo alguém para no final das contas, mantê-lo excluído: “Tu estás ao meu lado, tudo bem; mas continuas sendo um outro que eu não quero ser”.

Ainda de acordo com Veiga-Neto (2005), em muitos discursos oficiais, dentre eles os que permeiam as atuais políticas de Educação Inclusiva, o “diferente” deve ser equalizado com os demais. “Em termos práticos isso significa que os surdos, por exemplo, devem ser trazidos para o mundo dos ouvintes, devem adquirir a mesma habilidade que têm os ouvintes” (VEIGA-NETO, 2005: 58). Neste sentido, acreditamos que práticas que se dão em nome de certa “igualdade” podem ser muito perversas, produtoras de inúmeras exclusões.

Skliar (2012) denomina “ouvintismo” o conjunto de representações que os ouvintes possuem sobre a surdez e sobre os surdos. A partir destas representações, os surdos são obrigados, muitas vezes, a narrarem-se como se fossem ouvintes. Tais representações reduzem a surdez à perda da audição e da comunicação, além de desqualificarem a língua de sinais como forma legítima de interação com o mundo. Isto também envolve um conjunto de baixas expectativas pedagógicas com relação a estes alunos. Segundo este autor, as atuais políticas de inclusão não foram capazes de questionar estes pressupostos. O que fracassou na Educação dos surdos pautada sob este viés inclusivo foram

as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos linguísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc (SKLIAR, 2012: 19).

As diferenças são assim produzidas enquanto desvios. Note, leitor, que na inclusão pensada sob este viés, que podemos chamar de “inclusão normativa”, pressupõe-se que a transformação deve ocorrer apenas no aluno surdo, já que ele é “o diferente” e, como tal, deve mudar para se adequar à vida em sociedade. Gentili (2002) nos auxilia a pensar sobre esta questão ao se referir a uma modalidade de prática

excludente que ele denomina “segregação pela via da inclusão” e que assim define: “esta forma de exclusão significa que determinados indivíduos estão dotados das condições necessárias para conviver com os incluídos, só que em uma condição inferiorizada, subalterna” (GENTILI, 2002: 33). O autor considera que em nossas sociedades fragmentadas, esta é a forma “normal” de excluir. E sendo “normal”, torna-se a forma invisível de excluir.

De acordo com Lunardi (2003), as atuais políticas de Educação inclusiva são utilizadas de certa forma para reforçar e garantir a inclusão normalizadora que se vem empreendendo em muitos espaços educativos. Neste sentido, o propósito da Educação Inclusiva e especial seria abarcar as diferenças, promovendo a diferenciação e distribuição das mesmas, permitindo que formas mais próximas da média sejam naturalizadas, enquanto outras são estigmatizadas (LUNARDI, 2003). Assim, um dos efeitos possíveis destas políticas de inclusão que procuram trazer para a norma os indivíduos é que, muitas vezes, estas promovem a exclusão destas vidas do direito ao acesso a uma Educação de qualidade.

Deste modo, enquanto a fronteira entre normalidade e anormalidade for preservada para se avaliar quem tem condições de ser inserido na sociedade e quem não tem, os alunos ditos “de inclusão” dificilmente escaparão da situação de exclusão e segregação social. É preciso reinventar estas fronteiras, borrar seus limites.

Para entendermos os referenciais normativos que pautam as atuais políticas de inclusão, problematizaremos a seguir o conceito de deficiência a partir da perspectiva biomédica, afirmando em contraposição o direito dos surdos de existirem na sua singularidade, enquanto minoria linguística. Ao longo deste artigo o foco será posto na questão da surdez, trazendo os desafios existentes na comunicação entre surdos e ouvintes na escola regular, assim como as invenções empreendidas por estes atores para que possam se entender num ambiente no qual circulam duas línguas completamente distintas: a Libras e o Português. Discutiremos também alguns dos direitos conquistados pelos surdos, como a oficialização da Libras como língua brasileira e a presença de intérpretes de Libras nas escolas. Problematicaremos também as tentativas de se homogeneizar os sujeitos surdos.

Problematizando o conceito biomédico de deficiência: um combate à ideia de normalidade

Um dos grandes desafios que temos, ainda bastante atual, é colocarmos em análise discursos que atrelam a deficiência à ideia de “tragédia pessoal”, como algo que acomete o indivíduo. Pessoas que de alguma forma apresentam limitações, sejam elas físicas, sensoriais, mentais, etc, muitas vezes são alvo de sentimentos de piedade. Isto pode ser evidenciado em falas como “ele não aprende porque é surdo, não fala, coitado!”.

Tais perspectivas são inquietantes, e um dos autores que fortalece nosso pensamento contra elas é o filósofo Luiz Fuganti (1993). Ao propor que combatamos o que há de reativo e negativo em nós, o autor afirma que “a piedade é o sentimento que mais produz doença, que mais enfraquece e, além disso, mata” (FUGANTI, 1993: 65). Ao termos piedade de uma vida, retiramos dela toda a potência de criação, toda a possibilidade de transformação, de produção do próprio futuro.

Existem por todo o Brasil autores (surdos e ouvintes) que defendem o direito de o sujeito surdo existir enquanto minoria linguística, e que lutam, sobretudo, contra o referencial ‘ouvinte’ que historicamente foi imposto aos surdos, especialmente no que se refere à linguagem, como veremos mais adiante (GOLDFELD, 2002, MEIRELES, 2010, QUADROS, 2008, SKLIAR & SOUZA, 2000). Entendemos que estes autores produzem lutas contra sentimentos como o da piedade, que desqualificam os surdos, que os culpabilizam pelos fracassos, que a eles dirigem baixas expectativas pedagógicas, que tentam inseri-los numa suposta “normalidade ouvinte”, etc.

Nesta direção, há movimentos que se colocam contrários às ações que visam associar a surdez à categoria de deficiência. Para entendermos esta luta, precisamos conhecer a qual conceito de deficiência tais teóricos fazem oposição, já que há múltiplas maneiras de entendê-la.

A afirmação da surdez enquanto direito de existência a partir de suas diferenças, a nosso ver, se opõe às abordagens biomédicas da deficiência, que a consideram como um problema meramente individual, biológico, localizado no corpo. Este saber baseia-se “em estatísticas de normalidade e em curvas de variação sobre os padrões corporais” (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007b: 2508). Uma das consequências políticas deste enfoque é que a experiência de viver com a deficiência encontra-se restrita à ideia de lesão corporal. Segundo tal concepção, esta última dificultaria ou impediria certos indivíduos de exercerem determinadas atividades da maneira considerada normal para os seres humanos (DINIZ, 2007a). Tal referencial oferece uma relação direta entre a lesão, a deficiência e as restrições de habilidades. Ao tomar como referência de norma

um ser humano plenamente saudável para classificar os indivíduos, a pessoa com deficiência passa a ser considerada anormal, ficando assim confinada ao campo das patologias e às práticas de reabilitação, que geralmente centram suas ações na recuperação de uma suposta normalidade perdida. De acordo com esta lógica biomédica, os surdos são considerados “deficientes”⁵.

A partir deste referencial biomédico, muitos estereótipos foram criados com relação à surdez e aos surdos. Isto fez com que os surdos historicamente fizessem parte de movimentos marginalizados. A identidade surda é vista muitas vezes como incompatível em comparação à identidade ouvinte (PERLIN, 2012). As produções culturais dos surdos foram muitas vezes desqualificadas e até mesmo proibidas. As línguas de sinais, por exemplo, foram consideradas como um modo de comunicação inferior e sua utilização foi proibida nas escolas por pelo menos 100 anos (1870-1970). Por muito tempo, acreditou-se que o mais conveniente fosse que estes sujeitos surdos aprendessem a língua falada de seu país. A repressão ao uso da língua de sinais era recorrente. De acordo com Lacerda (1998: 68), “impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma clandestina”.

Em suma, o surdo foi e continua sendo visto hegemonicamente como portador de anomalias. O que nos interessa sublinhar nessa questão é justamente o referencial biomédico que a sustenta, que acaba por tomar a diferença como déficit, implementando práticas e ações normativas que visam alcançar uma normalidade corporal idealizada, sempre presente e jamais alcançada. A ambição da pesquisa que empreendemos foi precisamente a de colocar em xeque tendências e forças que, inseridas no cotidiano escolar, patologizam vidas que escapam ao que se convencionou chamar de “normal”. Nesta luta, encontramos alguns aliados, como Skliar e Souza (2000) Perlin (2012) e Meireles (2010), que pretendem chamar atenção para a surdez como uma diferença política, de modo a questionar os discursos que circunscrevem os surdos a uma natureza faltosa. Nós nos dedicaremos a esta discussão a seguir.

A cultura e a identidade surda

Na década de 1970, o modelo cultural de surdez começou a ganhar força, e constituiu-se um programa de pesquisa em educação que ficou conhecida como

“Estudos Surdos”. Este programa foi fundamental para a constituição da surdez como minoria linguística, desafiando os estereótipos anteriores que relegavam aos surdos uma natureza faltosa. Nesta direção, tais estudos lutam cotidianamente por um reconhecimento político dos surdos, o que implica a defesa de uma cultura surda, a construção de uma identidade e de uma língua de sinais bastante distintas dos modos de vida dominantes, que trazem os referenciais dos ouvintes.

As línguas de sinais foram produzidas historicamente pelas comunidades surdas. Assim como as línguas orais, as línguas de sinais surgiram da necessidade dos seres humanos de criarem um sistema linguístico para comunicação, para expressão de ideias, sentimentos e ações (QUADROS, 2008 apud MEIRELES, 2010). Autores como Skliar (2012) e Meireles (2010) defendem que estas línguas se constituem como o meio de comunicação de mais fácil aquisição pelos surdos.

Meireles (2010) defende ainda que as dificuldades vividas por sujeitos surdos que envolvem irritabilidade, dificuldade de organizar e planejar o pensamento, problemas comunicativos e cognitivos, dentre outras, são consequências, muitas vezes, da não aquisição da língua de sinais, e não da surdez em si. As limitações experimentadas com relação à participação social não seriam senão efeito de uma ausência de linguagem, o que impede estes indivíduos de desenvolverem as funções planejadoras e organizadoras do pensamento. A língua de sinais é assim fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional destes sujeitos. Para esta autora, o ideal é que as crianças surdas entrem em contato com a Libras o quanto antes, através do convívio com outras crianças surdas usuárias da mesma língua, e tanto quanto possível, através de seu ambiente familiar. Como muitas delas nascem em famílias ouvintes, não é raro que o contato com a Libras se dê após anos de vida do sujeito, o que impede que esta língua seja a primeira de muitos surdos. Diante dessas situações, é fundamental que as escolas regulares, públicas e privadas, incluam a Libras no seu cotidiano, além de oportunizar em seus espaços o convívio dos alunos surdos com profissionais surdos⁶.

Neste estudo, queremos chamar atenção para o fato de que a Libras e o português são duas línguas completamente distintas, com estruturas essencialmente diferentes e que este fato pode causar impasses na educação de alunos surdos nas escolas regulares. Através de nossa pesquisa, nos interessamos em conhecer os desafios vivenciados por professores ouvintes que ministram aulas em português para alunos surdos numa escola pública regular. Um deles percebemos logo que chegamos à escola,

pois lá, apesar de existirem cerca de onze alunos surdos matriculados e frequentando aquela instituição, havia apenas uma intérprete de Libras.

Esta situação, dentre outras, nos mostra os limites da atual política de inclusão, além da importância de visibilizar a luta política dos surdos pelo reconhecimento de sua cultura, o que inclui o reconhecimento da Libras. Esta luta resultou, por exemplo, na publicação do Decreto 5626/2005, que traz o reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira, e o dever dos órgãos públicos de apoiar e garantir o uso e a difusão da Libras em seus espaços e serviços, o que inclui as escolas públicas.

Deste modo, a cultura surda coloca em ação uma forma de comunicação e de atuação que é predominantemente visual. Além disso, a cultura surda é também fundamental na luta pelo reconhecimento das produções dos grupos surdos “em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual e à literatura em língua de sinais em geral, à tecnologia, etc” (SKLIAR, 2012: 29).

Skliar (2012) defende que a cultura surda não é o revés da cultura ouvinte, ou seja, não é uma cultura patológica. O autor lembra que é comum a rejeição da ideia de cultura surda por parte de muitos ouvintes, inclusive por professores ouvintes que trabalham com surdos, e que trazem como pano de fundo a ideia de uma cultura universal. Nas palavras do autor, “não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão por meio de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções” (SKLIAR, 2012: 29).

Skliar e Souza (2000) propõem que nos aproximemos da surdez através da problematização da suposta normalidade ouvinte. Trata-se, então, de um debate epistemológico e não audiológico. Nas palavras dos pesquisadores,

(...) em vez de se entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência visual; em vez de representá-la através de discursos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, lingüísticas e antropológicas; em vez de submeter aos surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria lingüística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados e são produzidos no discurso da deficiência” (SKLIAR; SOUZA, 2000: 13).

As lutas pela defesa de uma cultura surda são fundamentais para compreendermos os surdos como sujeitos que se constituem a partir de experiências visuais, admitindo a língua de sinais como primeira língua. Buscamos assim, com este estudo, romper com a tradição que aprisiona os surdos na ideia de indivíduos incapazes

e incompletos.

Mas ainda precisamos levantar uma reflexão. Defender as singularidades dos surdos num mundo hegemonicamente ouvinte não quer dizer que defendamos uma homogeneidade entre os surdos. Pelo contrário, o que queremos afirmar o tempo todo neste artigo é a vida em sua multiplicidade, em sua capacidade de diferir. Skliar (2012) mais uma vez nos auxilia nesta reflexão, ao dizer:

Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte dessa configuração que denominamos “surdos”, os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros e, ainda, os receios, as assimetrias de poder entre os surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc (SKLIAR, 2012: 14-15).

Perlin (2012: 52), pesquisadora surda, entende o conceito de identidade no plural, já que as identidades são múltiplas, ou seja, não são fixas, se transformam ao longo do tempo. De acordo com suas palavras: “A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”. A identidade surda não aponta para uma única maneira possível de ser surdo. Ter uma identidade surda é reconhecer-se como membro de uma comunidade que utiliza a língua de sinais e que, apesar de sua diferença linguística e cultural, não se considera a partir do referencial de uma suposta anormalidade surda. Neste sentido, a identidade cultural é formada a partir de um pertencimento a uma cultura; no caso, a uma cultura surda.

Na escola onde realizamos a pesquisa de campo, conhecemos diferentes alunos surdos, cada um com uma história de vida e com características muito singulares. Há o aluno com aparência sorridente e descontraída, que costuma conversar com vários colegas de sua turma. Há a aluna que utiliza a Libras para se comunicar com os surdos e o português para se comunicar com os ouvintes - ela escuta através do uso de aparelho auditivo e fala. Há a aluna que não usa aparelho auditivo, é descontraída e apresenta muita vontade de aprender. Quando não compreende a professora, demonstra o fato através de sua agitação. Há a aluna que frequentemente demonstra sua insatisfação com o barulho e a bagunça da turma regular que frequenta durante alguns dias na semana. Há também a aluna cuja melhor amiga é uma aluna ouvinte. Há também os alunos da classe especial que possuem certo grau de perda auditiva associada a comprometimentos em outras áreas. Vimos ali múltiplas maneiras de ser surdo. Não nos parece legítimo reduzir

a existência destas pessoas a definições universais, sejam elas quais forem. Apesar de todas estas diferenças, observamos que na escola todos são considerados “surdos” ou simplesmente “DA” (deficiente auditivo). Os dois termos são utilizados como sinônimos. São nomes curtos, mas carregam mundos, pois trazem em seu bojo determinadas formas de estar com estes alunos, de apostar (ou não) neles. A seguir, veremos que tais definições, assim como outras, não são nada inocentes, estando impregnadas de políticas, de ideologias, de certas éticas.

Os surdos e a desestabilização das fronteiras identitárias

A partir do pensamento dos autores citados, podemos dizer que não há nada no fato de ser surdo que uma naturalmente os surdos. Donna Haraway (2009) afirma em seus estudos que as fronteiras identitárias nada mais são do que construções e que devemos nos responsabilizar por elas, especialmente quando nos aventuramos ao desafio de produzir conhecimento. A proposta deste pensamento, que se opõe claramente à noção de uma identidade fixa, estável, imóvel, é que todos somos quimeras, seres híbridos, sejamos surdos ou ouvintes. Se entendemos que as fronteiras identitárias não estão simplesmente dadas de antemão, mas que elas são sobretudo produzidas através de nossas práticas, ganhamos uma força política. Antes de desenvolver melhor esta questão, vejamos uma situação que encontramos em nossa pesquisa.

Na escola pesquisada, presenciamos certas tentativas de se definir uma determinada aluna (Lia)⁷ enquanto surda ou como ouvinte, o que causava controvérsias entre os atores envolvidos. Lia se comunica em Libras com seus colegas surdos e em português, através da fala, com os ouvintes. Os alunos surdos acham que ela é ouvinte, assim como seu pai, ouvinte. Os professores da escola e a instrutora surda acreditam que ela seja surda. Esta também foi a opinião dos médicos. Lia ainda não se decidiu em qual dos dois lados se situa.

O interessante desta situação não está em tentar definir a qual grupo Lia pertence, e sim no questionamento que o ser Lia coloca a estas fronteiras naturalizadas que separam surdos de ouvintes. Lia interroga as fronteiras, encena múltiplas formas de ouvir e não ouvir, de se comunicar, de falar. Não que as fronteiras não devam existir – eventualmente precisamos delas para nos situar no mundo e para lutar por nossos direitos. É fundamental que os surdos se afirmem como minoria linguística e que chamem atenção para as suas singularidades e necessidades. O que queremos destacar é

que as fronteiras são feitas, manejadas, a partir de certos interesses, de certas apostas, de certas políticas. Por isto, Haraway (2009) insiste que nos responsabilizemos por tais construções. Se queremos atentar para estas fronteiras em feitura é para manejarmos, através de nossas práticas, aquilo que conta como eficiência e ineficiência, ou ainda, como normal e anormal. Se numa determinada escola, por exemplo, os professores insistirem em métodos educativos que utilizam referenciais exclusivamente ouvintes, a surdez será, nesta prática, produzida enquanto falta. Isto pode ocorrer quando os surdos se deparam com uma prova que apenas possui textos, que ignora a importância de referenciais visuais para os surdos, ou quando os surdos são levados a escrever da mesma forma que os ouvintes.

Por outro lado, também podemos através das práticas, como veremos mais adiante, desafiar a concepção de que o surdo possui uma natureza faltosa por não contar com o recurso da audição. Tal manejo se dá ali no cotidiano escolar, de forma local, situada, a partir do encontro com a diferença, com aquilo que ela produz em nós, e que nos faz diferir de nós mesmos. O pensamento de Luiz Fuganti (1993: 49) é um grande aliado neste momento. Segundo ele,

todo corpo possui a sua própria essência, única, singular, nunca genérica ou específica, mas diferente de todas as outras, e até diferente de si mesma na medida em que se desenvolve no tempo, nos dois sentidos simultâneos do tempo, no passado e no futuro (...). Assim, se todo corpo possui sua própria essência individual, não há lugar para os modelos genéricos que viriam de fora dar-lhe um limite. O limite do corpo é sempre exterior a ele, mas como efeito móvel ou flutuante de uma potência produtiva interna que se quer cada vez mais longe de seu começo. O que essa potência quer é sempre agir nas fronteiras, ultrapassar seus próprios limites, suas próprias formas, inventando novas multiplicidades, novas maneiras de ser numa superfície em devir, distendendo sempre mais o arco tenso do passado-futuro.

O filósofo constrói as bases de seu pensamento utilizando como um de seus aportes teóricos os estudos de Georges Canguilhem (1990). Este autor foi uma grande referência que abriu caminhos para o fortalecimento deste pensamento através da publicação de sua tese de doutoramento em medicina intitulada *O normal e o patológico* (1990). Através da afirmação de que “diversidade não é doença”, Canguilhem (1990: 106) defende, ao longo de toda a sua obra, que a vida é atividade normativa, na medida em que é ela quem institui normas frente às condições do meio. Isto quer dizer que a norma é atividade do próprio organismo, que ocorre a partir das particularidades de sua estrutura, e não simplesmente um conjunto de imposições determinadas pelo meio externo. De acordo com Ramminger (2008: 91), “(...) não é a medicina, com suas frequências estatísticas, que julga o que é o normal; mas a vida em si mesma, em sua

capacidade de instituir, de ser normativa”. Segundo a autora, o conceito de normatividade em Canguilhem (1990) está ancorado na experiência singular. Logo, é a experiência do encontro que deve inspirar as técnicas e os estudos teóricos, e não o contrário.

Sem dúvida, tais referências inspiraram nossa pesquisa de campo. Deste modo, foi essencial para nós mergulharmos no universo escolar, conhecermos os embates e controvérsias ali presentes, que envolviam surdos e ouvintes, alunos e professores. No entanto, ao chegarmos à escola, pouco sabíamos das práticas que ali se davam, pouco conhecíamos sobre os surdos ou sobre surdez. Estar na escola, com alunos, professores e funcionários, trouxe para nós conhecimentos e provocações que permitiram que colocássemos em análise aquelas práticas com as quais nos deparávamos, além de nossos próprios conhecimentos prévios sobre inclusão, educação, escola e surdez.

A Libras e o português: línguas que coabitam o cotidiano escolar

Uma das práticas que logo nos despertou interesse e admiração na escola pesquisada foi com relação à comunicação entre surdos e ouvintes. Os surdos, por não escutarem, não possuem acesso direto ao português falado. Uma barreira então é produzida quando estes alunos ingressam numa escola regular. Nas páginas a seguir apresentaremos como estes impasses aparecem e o que é feito na escola com relação a eles. “A relação de Mariá com Bia, uma amiga ouvinte, chama atenção. No início elas se comunicavam através de bilhetes. Ao mesmo tempo que Bia corrigia o português dos bilhetes de Mariá, esta ensinava à primeira a Libras. As duas alunas criaram um jeito de se comunicar. Atualmente se comunicam pela Libras”. (Diário de Campo, 26/06/12).

O encontro de Mariá com a escola possibilitou à aluna, em alguns momentos, desestabilizar pré-concepções que associam a surdez à dificuldade de comunicação. Ela ensinou, não apenas a sua amiga mais próxima, mas também a outros alunos de sua classe, a Libras, em parceria com a intérprete. “É interessante também que ela começou a se sentir importante, pois ela também começou a ensinar. Na realidade eu não ensinei, eu só estava falando o que ela sinalizava. Por exemplo, a Mariá chegava e falava: água, banheiro. Isso ela trocava com eles [alunos ouvintes]. Eu falava, “Olha esse sinal aqui é de água”. Ela que estava ensinando para eles. Então eu acho que isso mostrou para ela que ela é capaz de fazer muitas coisas” (entrevista com intérprete de Libras, 27/09/12).

Esta relação entre surdos e ouvintes coloca em xeque a concepção de que os surdos devem se integrar à cultura dominante, ouvinte, para viver em sociedade. A

presença de Mariá e da intérprete provocou modificações no cotidiano escolar, que foi afetado pela surdez, pela língua de sinais, e por outras formas de ensinar e aprender, que incluem, entre outros meios, o uso de recursos visuais. Tais transformações se dão através dos encontros, afetando os sujeitos envolvidos na relação. Alguns ouvintes [alunos, professores, funcionários] tiveram a oportunidade de se relacionar com pessoas surdas, ao passo que Mariá pôde se sentir através desta prática como alguém capaz de ensinar.

Conforme expõe Skliar (2012: 14), um dos grandes desafios que temos na escola é “produzir uma política de significações que gere um outro mecanismo de participação dos próprios surdos no processo de transformação pedagógica”. Algumas das práticas observadas, como a apresentada, apontam para transformações micropolíticas⁸ que desafiam as pedagogias tradicionais, produtoras de tradições verticalizantes e dualistas na educação. Não se trata aqui de revolução, no sentido de destituir uma prática tradicional e instituir uma prática “inovadora”, e sim de um embate de forças, onde ora a surdez é capturada em discursos patologizantes, ora surge como diferença que produz fissuras nos modos instituídos⁹.

Com relação à dimensão dos encontros, Canguilhem (1990) diria que uma vida saudável é aquela que, em relação com o meio, busca se desenvolver da melhor forma possível, mantendo sua própria norma. Isto quer dizer que o ser vivo e o meio não podem ser considerados normais separadamente, pois é através da relação que ambos se tornam normais um para o outro. A relação é aqui colocada em primeiro plano, e não cada parte individualmente.

O autor rompe radicalmente, assim, com a ideia de adaptação no sentido da normalização ou da submissão. Se, por um lado, ele fala em condições impostas pelo meio, por outro afirma as singularidades das diferentes formas de vida. A adaptação da qual fala o autor não se refere, pois, a uma obediência às normas externas. “Cada vez mais, a ideia de saúde ou de normalidade deixa de se apresentar como a ideia de conformidade a um ideal externo (...)” (CANGUILHEM, 1990: 131). A ideia de normatividade, então, está na potência humana de romper com certas normas e criar outras, instituindo assim seu próprio meio. Desta maneira, pretende-se chamar atenção para a dimensão permanentemente inventiva da vida. Ao se referir às normas sociais, por exemplo, Canguilhem (1990:234) diz que elas “(...) têm que ser inventadas e não observadas”. Podemos então afirmar que as vidas que escapam daquilo que a sociedade espera delas não são necessariamente anormais. Estas podem ser, ao invés disso,

“inventores a caminho de novas normas” (CANGUILHEM, 1990: 110). Complementamos esta ideia com Ramminger (2008: 91-92) ao enfatizar que “viver é um debate entre diferentes normas, em um processo dinâmico e nunca previsível”.

Neste sentido, podemos considerar como doença a incapacidade ou dificuldade de um corpo em instituir normas que expandam a vida (RAMMINGER, 2008). Normal, portanto, seria “viver num meio em que flutuações e novos acontecimentos são possíveis” (CANGUILHEM 1990 apud RAMMINGER, 2008: 81), o que podemos considerar uma prática de oposição à inércia e à indiferença. A saúde caracteriza-se, conseqüentemente, pela “possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal no momento, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas” (RAMMINGER, 2008:94).

Tal concepção de saúde nos possibilita entender que vida é variação, que não somos semelhantes uns aos outros, que não saímos os mesmos das experiências dos encontros, do estar com. Nossa experiência com surdos e ouvintes numa escola pública regular nos ajudou a abalar a suposta natureza faltosa daqueles que escapam da norma. Lá, através dos encontros com surdos e ouvintes, nos deparamos com “fronteiras transgredidas, potentes fusões e perigosas possibilidades” (HARAWAY, 2009: 45).

Impasses linguísticos: reinventando formas de comunicação

Na escola onde realizamos a pesquisa, as aulas eram ministradas em português. Percebemos a preocupação de alguns dos professores regentes com os quais tivemos contato, e que tinham alunos surdos, em levar imagens para a sala de aula ou vídeos com legendas em português ou em Libras.

Lá, apenas a professora da sala de recursos possuía conhecimento da Libras, e não existiam professores surdos. Ela se comunicava com os alunos através da fala e da Libras, simultaneamente. Na sala de recursos encontramos também a instrutora surda, profissional (não docente) que auxiliava a professora citada no uso da língua de sinais.

Como já explicitamos, havia apenas uma intérprete de Libras (no 9º ano do ensino fundamental), embora na escola houvesse, no final de 2012, cerca de onze alunos surdos. Assim, apenas uma aluna contava com a presença da intérprete de Libras.

Além destes dados, durante nossa presença na escola percebemos que existem diferenças de estrutura entre a Libras e o português, como já assinalamos, o que produz certos impasses linguísticos. Entre os surdos era frequente haver diferenças na escrita relacionadas à conjugação de verbos, aos complementos nominais e verbais, por

exemplo, já que a Libras não apresenta tais situações gramaticais. Além disso, há palavras que ainda não existem nesta língua, como “nacionalismo” ou “sustentabilidade”. Trata-se, assim, de um árduo trabalho. As profissionais da escola que utilizam a Libras precisavam explicar detalhadamente nesta língua o significado de cada palavra que ainda não faz parte do vocabulário dos alunos, o que demanda tempo e paciência. Estes últimos, por sua vez, precisavam, além do entendimento da explicação, memorizar a escrita das palavras correspondentes. O que se faz diante de tantos desafios?

Na escola, algumas táticas¹⁰ (CERTEAU, 1994) são utilizadas. Apresentaremos a seguir duas delas: uma elaborada pela intérprete em parceria com alguns professores, e outra realizada por uma professora na classe regular.

A intérprete mencionou para nós, em entrevista, que existem aulas em Libras, com legendas em português, em sites da internet, inclusive disponibilizados por professores do INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos). Ela leva algumas dessas aulas para dentro da sala de aula regular. Explica que tal recurso visual beneficia tanto a aluna surda quanto os ouvintes, todos gostam muito. Continuando a conversa com a profissional, descobrimos que existem tanto poesias quanto músicas em língua de sinais. Num certo dia de aula, a professora de português explicava aos alunos sobre poesias. Ao invés de apenas traduzir o que a profissional falava, a intérprete levou para a sala de aula poesia em Libras, com áudio em português. É possível também encontrar músicas em língua de sinais disponíveis na internet, criadas por surdos e por intérpretes. Segundo as palavras desta profissional: “Então, a memória dele [do surdo] é visual. Tudo que você coloca em figuras é a melhor coisa que tem, melhor do que eu estar ali sinalizando. Eu acho que para ele não é muita vantagem. Agora se tiver um link, por exemplo, numa aula de história, se tiver uma cara, de um presidente, eu já posso apontar: esse homem fez isso, isso e isso. Ela [aluna surda] absorve as características. E como isso é reproduzido na prova? Na prova, se houvesse esse link, a aluna iria lembrar da aula e iria colocar o que ela aprendeu na aula. Isso já está acontecendo, isso eu conversei com alguns professores” (Entrevista à intérprete de Libras, 27/09/2012).

A intérprete transmite aos professores a importância do uso de recursos como vídeos, slides, imagens, mapas, etc. Acreditamos que sua presença na escola é de grande importância e que sua função vai muito além da tradução e da interpretação. Esta profissional, como vimos, pode auxiliar o professor a criar táticas para que os surdos possam acompanhar as aulas, entender os conteúdos transmitidos. Além disso, a

intérprete é um dos atores que torna visível a Libras, já que sua presença contribui para a circulação da língua pela escola, o que desperta o interesse de alunos, professores e funcionários.

Segundo Bruno Latour (2007), quanto mais conexões produzirmos, mais articulado torna-se o mundo, e mais condições temos de nos tornar sensíveis às diferenças. Quanto mais conexões pudermos fazer proliferar com relação às práticas de inclusão, mais condições teremos de mover as fronteiras que separam os surdos dos ouvintes, a Libras do português, os incluídos dos excluídos. A intérprete é um dos elementos destas conexões que reúnem surdos e ouvintes, e sua presença na escola pode contribuir para a proliferação de práticas que levem em conta o referencial dos alunos surdos nos processos de ensino e aprendizagem.

Não entendemos que a presença de intérpretes de Libras nas escolas seria o suficiente para a “inclusão” dos surdos. Por outro lado, a presença de alunos surdos, intérpretes de Libras e profissionais surdos na escola regular mexe com seu cotidiano, coloca seus modos prévios de funcionar em questão, e as escolas que se dizem inclusivas precisam estar abertas para se transformarem a partir do encontro com as diferenças. Caso contrário, os surdos continuarão sofrendo com as pressões de terem que ser, agir e produzir como se fossem ouvintes.

Percebemos assim durante todo o período em que estivemos na escola a presença de uma comunicação híbrida entre surdos e ouvintes. Uma comunicação que envolve gestos, expressões faciais e corporais diversas, risos, Libras, falas, polegares que indicam quando uma resposta está certa, leitura labial, etc. Uma forma de comunicação criada entre eles, feita de conexões que proliferam e que desafia aqueles saberes que acreditam que para haver comunicação é preciso fluência ou conhecimento prévio da língua, seja da Libras ou do Português. É preciso haver interesse e vontade de ensinar e aprender, antes de tudo. É preciso disponibilidade para este encontro com a diferença, de ambos os lados. Mesmo que não tenhamos tido previamente formação para isto.

Esta comunicação híbrida ultrapassa, inclusive, os limites da sala de aula. Nos corredores e no pátio, presenciamos mais de uma vez uma interação divertida entre uma das alunas surdas e funcionários da limpeza. Alguns desses aprenderam determinados sinais e conseguem conversar sem dificuldades com a aluna. Tal fato ocorre também na relação com as merendeiras da escola. Elas aprenderam certos sinais referentes a alimentos e a quantidades. Estas foram batizadas pelos alunos com sinais¹¹.

Do mesmo modo, a professora de história por nós entrevistada narra as táticas que se criam na sala de aula regular: “(...) você vê que a gente conversa do nosso jeito... eu vou à carteira mesmo com o lápis, depois peço para ele limpar, vou ao quadro, escrevo na apostila e marco. E ele vai se situando, e respondendo. Naquela hora [hora da prova] eu orientei duas questões que ele estava dizendo que não sabia, mas eu dizia a ele que ele sabia. Fui construindo perguntas e até que ele, raciocinando, chegou à resposta. Não posso exigir dele a mesma palavra que eu coloquei na aula de um dia tal. Isso eu não posso exigir dele. Mas posso esperar dele raciocínio dentro daquela lógica. E aí vejo que ele raciocina. (...) até pelo olhar dele você vê que está sintonizado. Pelo gestual do rosto dele. Pela expressão facial dele, você vê quando ele está discordando, concordando, perdido... ele “diz” isso. (...) aprendi nestes desafios diários. E acho que isso é mais importante do que ficar aprendendo técnicas de comunicação para lidar com essa situação. Porque... é uma linguagem que requer expressão facial, gestualidade, escrita, mas é uma linguagem que tem uma base só: afetiva. Ele entende que você quer se comunicar com ele. E que isso não é barreira para você se aproximar dele. Eu acho isso fundamental na relação” (Entrevista com professora, 27/09/2012).

A priori, não saberemos mesmo “como lidar” com certos alunos ou com certas situações. As regras que possamos porventura aprender nos dirão muito pouco sobre esta lida. Nas relações estabelecidas entre surdos e ouvintes, o mais importante é a abertura para as diferenças, a disponibilidade para as transformações que podem existir a partir dos encontros, como formas de enfrentamento às problemáticas que se apresentam.

As fronteiras que separam Libras de um lado, língua portuguesa de outro, parecem ser movidas nestes acontecimentos – pois, talvez, este seja um dos efeitos das táticas: mover fronteiras, torná-las mais porosas, redesenhar formas que parecem dadas. É nisso que elas são inventivas e potentes. Estas experiências nos mostram uma outra maneira de fazer existir a inclusão, que não precisa estar aprisionada a referenciais normativos, estatísticos, que desqualificam as diferenças, procurando encaixá-las/reabilitá-las nos modelos considerados ideais ou “normais”.

Considerações Finais

Consideramos que no percurso da pesquisa que empreendemos algumas ferramentas conceituais foram operadores importantes para aquilo que colhíamos no campo de pesquisa. A problematização da noção de identidade fixa, estável, proposta

por Haraway (2009) e por Perlin (2012), é um potente operador para os estudos da inclusão e da deficiência. Significa que não somos definidos por uma categoria prévia, somos efeitos de conexões situadas, locais, tecidas com elementos tão heterogêneos quanto um gesto, um lápis, um sinal, um caderno. Em nosso campo de pesquisa, levar às últimas consequências tais afirmações significa redesenhar as fronteiras entre surdos e ouvintes, implica levar em conta as conexões que se fazem na prática, no chão da escola, no cotidiano da vida escolar. Não temos dúvida de que um autor já clássico como Canguilhem (1990), ainda que não tenha se ocupado do tema da inclusão, oferece-nos ferramentas conceituais atuais e consistentes, já que problematizar o normal, ou a normalidade estatística, é ainda hoje uma tarefa urgente.

Com essa pesquisa, defendemos que a educação envolve uma transformação que ativa a todos os que nela se articulam. Se a transformação fosse só a do sujeito surdo, não haveria educação, mas sim normalização. Educar, para nós, não é uma operação de encaixe ou de molde. A escola também se transforma, assim como os alunos ouvintes, as merendeiras, o pessoal da limpeza, a intérprete, os professores, as pesquisadoras.

Procuramos, neste artigo, mostrar situações que por algum momento provocaram fissuras nos recorrentes discursos que produzem fronteiras que separam surdos de ouvintes, a Libras do português, os normais dos anormais. Com os trechos de diário de campo e entrevistas expostos aqui, buscamos trazer a ideia de que os modos de comunicação são múltiplos, podem ser criados de diversas maneiras, através de diferentes combinações. Apostamos na importância de visibilizar estas criações. Elas nos auxiliam a romper com discursos que acreditam que o aluno surdo não aprende porque é desinteressado, preguiçoso, porque tem problemas pessoais ou simplesmente por ser surdo. Todos nós estamos sujeitos a tais capturas; por isso, as lutas que nos movem a colocá-las em análise devem ser cotidianas.

Nossa luta permanente é por uma educação permeada por práticas que liberem os múltiplos modos de ser e estar no mundo de seus lugares dados (BARROS & PASSOS, 2012). É afirmar a minoria como posição histórica e política, que ao estar à margem da organização dominante, guarda um potencial de crítica ao instituído. Com base nos escritos destes autores, podemos afirmar que há, na experiência de ser surdo na escola regular, “uma força crítica que pode cruzar a realidade colocando em questão sua forma dominante de organização do que é certo ou errado, do que é dado, do que é natural, do que é assim mesmo” (BARROS & PASSOS, 2012: 239).

A partir destas análises e reflexões, pensamos na inclusão escolar (se é que ainda

a podemos chamar assim) como uma transformação da educação, o que implica a transformação daqueles que dela fazem parte de alguma forma. A inclusão escolar não deve ser vista como mera técnica ou projeto de escola, mas sim como uma mudança de paradigma que atravessa modos de ver, de estar, de sentir, de aprender, de ensinar. Para tanto, se faz necessário apurarmos nossa sensibilidade em relação às diferenças, de modo a nos comprometermos com o desenvolvimento dos alunos, não partindo daquilo que lhes falta, mas potencializando o caráter peculiar de cada um deles no seu processo de ser e de aprender.

Referências

- BARROS, R & PASSOS, E. Transversalizar. In: Tania Galli Fonseca (org). *Abecedário da pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 22 mar. 2012.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão - Revista de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação, 4, p. 7-17, 2007.
- BRASIL. Decreto no. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 18 nov 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 22 mar. 2012.
- CANGUILHEM, Georges. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano I: artes do fazer*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 12^a. Edição, 1994.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. (Bio)política, democracia, pluralismo e educação: dilemas que demandam uma politização outra. In: PAGNI, Pedro Angelo; BUENO, Sinésio Ferraz; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs.) *Biopolítica, arte de viver e educação*. Marília/SP: Cultura Acadêmica Editora, 2012.
- DINIZ, Debora. Autonomia reprodutiva: um estudo de caso sobre a surdez. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 19(1): 175-181, Fev. 2003.
- DINIZ, Debora. *O que é Deficiência?*. São Paulo: Brasiliense. 1^a. reimpressão, 2007a.

- DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo; SQUINCA, Flávia. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionabilidade, Incapacidade e Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, v. 23, p. 2507-2510, Out. 2007b.
- DO NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria; MESSIAS, Ramos Costa. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 2/2014, p. 159-178, 2014.
- FUGANTI, Luiz Antônio. A. Saúde, desejo e pensamento. In: LANCETTI, Antônio. (Org.). *Saúde e loucura 2*. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 19-82.
- GENTILI, Pablo. A Exclusão e a Escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 2002.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: Ciência, Tecnologia e Feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna J, KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (Orgs). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. *Cadernos CEDES*, Campinas/UNICAMP, 19(46), 68-80, Setembro, 1998.
- LATOUR, Bruno. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, João Arriscado; ROQUE, Ricardo (orgs). *Objetos impuros. Experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Afrontamento, p. 40-61, 2007.
- LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFRS, 2003.
- MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. *Educação bilíngue de alunos surdos: Experiências inclusivas na Escola Municipal Paulo Freire/Niterói/RJ*. 2010. Dissertação de Mestrado em – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, (mimeo), 2010.
- OLIVER, Michael. *The Politics of Disablement*. London: Macmillan, 1990.
- PERLIN, Gladis, T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 6ª Edição, 2012.
- QUADROS, Rolnice Muller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- RAMMINGER, Tatiana. Entre a normatividade e a normalidade: contribuições de G. Canguilhem e M. Foucault para as práticas de saúde. *Mnemosine*. Rio de Janeiro: UERJ. Vol. 4, no. 2, p. 68-97, 2008.
- ROCHA, Marisa Lopes. A produção do não lugar na educação. In: *1º Ciclo de Conferências da Faculdade de Formação de Professores*, 2008, Rio de Janeiro. Políticas que produzem educação. Rio de Janeiro: Nuppe, 2008. v. 1. p. 183-189.
- SANTOS, Wederson; DINIZ, Debora.; PEREIRA, Natália. Deficiência e perícia médica: os contornos do corpo. *RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde*. Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 16-23, jun., 2009.
- SAWAYA, B. Exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAYA, B. (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- SKLIAR, Carlos; SOUZA; Regina Maria. O debate sobre as diferenças e os caminhos para se (re) pensar a educação. In: AZEVEDO, José Clóvis de, et alii (Orgs). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 2000.
- SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 6ª Edição, 2012.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana et alii (Orgs). *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, Direitos Humanos na Escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

Luiza Teles Mascarenhas
Universidade Federal Fluminense
E-mail: luizateles.psi@gmail.com

Marcia Oliveira Moraes
Universidade Federal Fluminense.
E-mail: marciamoraes@id.uff.br

¹ Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

² Este artigo é fruto de dissertação de Mestrado defendida no ano de 2013.

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Faculdade de Medicina/HUAP em 02/12/11. CEP CMM/HUAP no. 351/11. CAAE: 0368.0.258.000-11.

⁴ A noção de “encontro” está sendo utilizada aqui não apenas no sentido de uma união entre elementos heterogêneos. Para haver encontro é preciso disponibilidade de cada um dos elementos envolvidos para um processo de transformação, que ocorre a partir do contato com aquilo que difere de nós (DESPRET, 2004).

⁵ Em oposição ao modelo médico da deficiência, temos o modelo social, que questiona

justamente a deficiência como falha ou lesão que acomete um corpo individual. Teóricos deste movimento, como Oliver (1990), trazem como proposta o deslocamento do conceito de deficiência do âmbito individual, transformando os impasses vividos pelas pessoas com deficiência em questões sociais e políticas. Procurou-se desde então situar o tema no âmbito das discussões sobre direitos humanos e justiça social. Este modelo pretende redefinir a deficiência, chamando a atenção para o fato de que a experiência da deficiência não é resultado exclusivo das lesões, mas sim efeito de um ambiente social hostil às diversidades. Para mais informações, conferir DINIZ, Debora. *O que é Deficiência?*. São Paulo: Brasiliense. 1a. reimpressão, 2007^a; ou ainda OLIVER, Michael. *The Politics of Disablement*. London: Macmillan, 1990.

⁶ Há muitos estudos que defendem que o ideal é que os surdos possam estudar em escolas onde a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no caso do Brasil, seja a língua principal (primeira língua), e o português seja ensinado como segunda língua, em escolas geralmente denominadas “escolas bilíngues”. Existem possibilidades de escolas bilíngues apenas para surdos, ou ainda, para surdos e ouvintes. Para mais informações sobre esta questão, ver: DO NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria; MESSIAS Ramos Costa. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 159-178, 2014.

⁷ Os nomes de alunos utilizados neste artigo são fictícios.

⁸ “A micropolítica atravessa a macropolítica, atualizando modos de existência singulares e não exemplares de uma totalização abstrata dos modelos, é exatamente o modo como encarnamos as leis, as tradições nas circunstâncias e condições que temos” (ROCHA, 2008: 188).

⁹ Ações que envolvem discursos e práticas hegemônicas.

¹⁰ Michel de Certeau (1994) denomina “táticas” as ações cotidianas que obedecem a outras regras que estão para além das pré-estabelecidas. São ações que não possuem dono, não precedem a experiência. Estas não existem fora da ordem hegemônica, só podem se dar em relação a esta última. As táticas se introduzem por surpresa em uma ordem. Elas dizem respeito a movimentos que mudam a configuração do espaço, que produzem interferências nas normas instituídas.

¹¹ É comum entre os surdos a prática de batizar as pessoas, inclusive eles mesmos, com sinais. Assim, cada pessoa batizada possui um sinal, que reflete alguma característica marcante desta última. Desta forma, ao utilizar-se a Libras, ao invés de soletrar cada letra do nome da pessoa, faz-se o sinal dela.