



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI
REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010

Semestral

Artigo:

**A ESCOLA E SEUS OUTROS: A SURDEZ COMO PERSPECTIVA
MULTICULTURAL E POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UM
ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO**

Autora:

Patrícia Graff¹

¹ Graduada em Educação Especial – licenciatura plena – pela Universidade Federal de Santa Maria, com especialização em Gestão Educacional pela mesma instituição. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, sob orientação da prof^a Dr.^a Anna Rosa Fontella Santiago. Educadora Especial da Escola Municipal de Ensino Fundamental Soares de Barros e interprete de LIBRAS na Escola Estadual de Ensino Fundamental Osvaldo Aranha, ambas em Ijuí-RS.

Email- patigraff@yahoo.com.br

Endereço: Rua Irmãos Person, 154 bloco E apto 204. Centro. 98700-000 Ijuí/RS.

Telefone: (55) 81388827

A ESCOLA E SEUS OUTROS: A SURDEZ COMO PERSPECTIVA MULTICULTURAL E POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Resumo: O presente texto resulta de discussões e leituras realizadas nas aulas da disciplina: Cultura, Currículo e Protagonismo Social, oriunda do curso de Mestrado em Educação nas Ciências pela UNIJUI/RS. Durante as aulas, vi-me instigada a refletir sobre alguns pontos relacionados à educação de surdos – objeto de minha pesquisa – que serão problematizados ao longo do texto, juntamente às discussões acerca da presença e das implicações do multiculturalismo no contexto educacional. Explorarei algumas das experimentações possíveis em nossos espaços escolares, principalmente aquelas que dizem das experiências de alunos surdos, incluídos em turmas regulares de ensino. Aliadas/misturadas a estas, trago experiências minhas, leituras e idéias, que dizem do cotidiano em que estes sujeitos se encontram inseridos e de percepções acerca dele. Assim, este texto tratará, sobre a cultura e a diversidade cultural existente em nossas escolas, levantando algumas questões, trazendo alguns apontamentos e deixando outras tantas inquietações frente a um tema, um tanto, polêmico...

Palavras-chave: Multiculturalismo; Educação; Inclusão; Surdez.

Abstract: This text is the result of discussions and readings in the classes of the discipline: Culture, Curriculum and Social Leadership, coming from the Master of Education in the Sciences by UNIJUI / RS. During classes, I was prompted to reflect on some points related to deaf education - the subject of my research - which will be discussed throughout the text along with discussions about the presence and implications of multiculturalism in the educational context. I will explore some of our trials possible in school premises, especially those who say the experiences of deaf students included in regular education classes. Allied / mixed with these, I bring my experiences, readings and ideas, that tell of everyday life in which these subjects are part of and perceptions about him. Thus, this text discusses, on culture and cultural diversity in our schools, raising some issues, bringing some notes and leaving many other concerns facing an issue, somewhat, controversial ...

Key-words: Multiculturalism; Education; Inclusion; Deafness.

Presencia-se, nos dias atuais, uma fértil discussão sobre a presença do multiculturalismo, da “variedade” cultural nas escolas. De acordo com Candau, “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (2008, p.13). Considerando esta prerrogativa e as múltiplas possibilidades culturais, manifestadas diariamente em nossas escolas, tentarei problematizar, ao longo do texto, alguns pontos presentes em nosso cenário educacional, tomando como pressuposto inicial as experimentações vivenciadas por mim e por meus alunos no contexto de sala regular de ensino e sala de recursos multifuncional. Aliada a estas experiências empíricas, trago como pano de fundo a temática multicultural, discutida nas aulas da disciplina: Cultura, Currículo e Protagonismo Social, oriunda do curso de Mestrado em Educação nas Ciências pela UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/RS –, a qual frequento.

Primeiramente, cabe contextualizar as realidades escolares que serão, ao longo do texto, referidas e que constituem o meu cotidiano como educadora especial e intérprete de

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais. Atuo em duas escolas das redes estadual e municipal de ensino onde, na primeira sou intérprete educacional de dois alunos surdos, adultos, incluídos na 6ª série na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos/noturno – e na segunda, assumo o papel de educadora especial em a uma sala de recursos multifuncional, oferecendo o atendimento educacional especializado a 13 alunos surdos, desde o maternal até a 8ª série. Tendo em vista as disparidades de idade e de experiências de vida de cada um destes alunos, tentarei problematizar alguns pontos emergentes das vivências trazidas ao palco das instituições escolares que estes alunos frequentam e das práticas que tal diversidade suscita no âmbito da escola e nos professores.

A fim de delinear o recorte desejado neste trabalho, trago algumas considerações iniciais acerca da concepção de cultura que julgo – neste contexto – mais adequada e de que me apropriio ao longo deste percurso descritivo. Concordo com Hall, quando diz que “cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas” (1976, p. 29). Sendo aqui interpretada, como os mecanismos linguísticos, dos quais determinados sujeitos e/ou grupos se utilizam, a fim de atribuir e constituir sentidos para as coisas e para si mesmos, bem como comunicar. Nesta perspectiva, a linguagem assume papel preponderante na constituição dos sujeitos e de suas percepções sobre si, sobre os outros e sobre o mundo a sua volta, (re) estruturando/organizando aquilo que denominamos: cultura.

A cultura passou a ser reconhecida como parte integrante do sistema educacional de ensino, por meio de sua referência nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados em 1997, nos quais consta como tema transversal: pluralidade cultural. Essa inserção no campo educacional vem se intensificando gradativamente com a ênfase da política educacional, ao propor a valorização da diversidade, que vem sendo, cada vez mais, debatida. Sabe-se, desde então, que tal proposta poderá se mostrar benéfica caso tais culturas possam assumir seu espaço dentro do contexto educacional e não sejam, mais uma vez, silenciadas. Candau afirma que:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (2008, p. 16).

Tem-se consciência de que este é um processo moroso, que exigirá tempo para ser levado a termo, tal como está proposto. No entanto, esta tem se mostrado uma reviravolta paradigmática importante rumo a uma sociedade mais justa e igualitária, intentando um lugar

onde cada um possa se sentir importante tal como é, com suas particularidades e suas semelhanças, sem discriminação. Não que esta seja uma caminhada pacífica e sem lutas, muito pelo contrário, considerando a historicidade das construções culturais, sabe-se que são “atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2008 p. 23). Entretanto, este é um embate necessário, pois somente quando nos reconhecermos como parte integrante e importante do contexto em que estamos inseridos, a inclusão poderá assim ser chamada.

Há uma estreita relação entre cultura, multiculturalismo e inclusão de sujeitos marcados pelo déficit – qualquer seja ele – tendo em vista que as experiências vividas por cada um dos participantes do processo educativo, permeiam tais conceitos. Nesse sentido, e aprofundando mais a questão, Gadamer (1997) chama nossa atenção para o vínculo existente entre cultura e linguagem, ao propor esta última como constituinte do indivíduo, (trans) formando sua cultura e representando-a linguisticamente. Diz este autor:

A linguagem não é somente um dos dotes, de que se encontra apetrechado o homem, tal como está no mundo, mas nela se baseia e representa o fato de que os homens simplesmente têm mundo. Para o homem, o mundo está aí como mundo, numa forma sob a qual não têm existência para nenhum outro ser vivo, nele posto. Esta existência no mundo, porém, está constituída linguisticamente [...] Não somente o mundo é mundo, apenas na medida em que vem à linguagem – a linguagem só tem a verdadeira existência no fato de que nela se representa o mundo (p. 643).

Sendo assim – na visão deste autor –, não existe nada fora da linguagem e com a cultura não seria diferente. Também ela só existe nas relações estabelecidas por meio da linguagem. Só teremos acesso a ela e a constituiremos, constituindo-nos também, por meio da linguagem.

Caso concordar que a linguagem assuma tal importância na vida de cada um nós, de que ela nos constitua – a nós e ao mundo –, podemos nos inquietar e nos interpelar sobre aqueles sujeitos atravessados por alguma deficiência ou dificuldade, que atravesse sua expressão, sua comunicação com as pessoas que os cercam. Como se constitui o mundo, a cultura e o ser, quando a linguagem não é compreendida? Qual a importância destes apontamentos para a educação, em tempos de inclusão? Parto desta perspectiva, na tentativa de movimentar olhares rumo a estes “outros” (SKLIAR, 2003) que fazem parte do atual sistema educacional brasileiro. Daqueles que por tanto tempo foram silenciados e que lentamente se movem rumo à construção de espaços plurais, onde possam ser o que são. Eis que surge a questão:

Há disponível somente um único olhar para percorrer o mundo que possa ir das quantidades que nos manipulam obsenamente, do paraíso virtual que nos eleva a nenhuma parte, do politicamente correto que nos faz dizer coisas sem sentido, das exclusões dos outros, das promessas integradores em direção aos outros? Existe portanto, uma mudança educativa que nos possibilite afirmar que se trata, desta vez, de outra coisa ou que não se trata somente de uma metáfora desgastada de nossa própria e egocêntrica mesmidade? (SKLIAR, 2003 p. 23).

Levantados alguns dos pressupostos teóricos e algumas das inquietações iniciais – sem esgotá-las de possibilidades, já que são apenas iniciais – trago ao palco os “protagonistas do espetáculo” e para quem são dedicadas as problematizações, aqui, intentadas: os surdos. Considerando a linguagem – qualquer seja ela – como constituinte do indivíduo, sendo por meio dela representada e (re) elaborada a cultura da qual este sujeito participa e onde se encontra inserido, pode-se pressupor que, no caso dos sujeitos surdos, há uma falha/brecha em sua constituição, já no período de aquisição de sua língua materna – a língua de sinais –, afinal, esta se encontra, significativamente, diversa da língua dos ouvintes – majoritária.

Nesta perspectiva, cabe considerar que, muitas vezes, nem mesmo eles – os surdos – conhecem e participam da cultura e da comunidade surda, em virtude de uma série de entraves, que impedem o acesso e o uso da língua de sinais, bem como atravancam a sua constituição como sujeitos – observando que tal constituição só será possível, por meio de uma língua que faça sentido para estes indivíduos, ou seja, a língua de sinais.

Sabe-se que grande parte das pessoas surdas são oriundas de famílias constituídas por ouvintes, o que dificulta o processo de aquisição da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), já que – em sua maioria – os membros destas famílias desconhecem tal língua. Esta informação provém – para além das referências bibliográficas que a mencionam –, em maior parte, de minha experiência junto aos surdos, considerando que todos os 19 alunos surdos junto aos quais atuo – ou atuei – como professora, nas escolas em que trabalho, são provenientes de famílias não usuárias da língua de sinais, fato que se deve – em parte – ao desinteresse no aprendizado desta língua por parte das famílias.

Este contexto familiar provoca a aquisição tardia da língua – que ocorre prevalentemente após a entrada na escola. Há uma séria de implicações ocasionadas em função deste atraso na aquisição da língua, no entanto aterei-me, aqui, apenas a relação comunicativa e sua influência na constituição do sujeito e da cultura, ressaltando a importância do uso de uma língua comum entre surdo e ouvinte que não pode ser outra, a não ser a LIBRAS.

Ao adentrar os espaços escolares, muito do processo educativo, dos sujeitos surdos, encontra-se em atraso, considerando que dificilmente estabeleceram – no seio familiar –,

trocas comunicativas capazes de assumir sentido idêntico entre seus membros. Ou seja, a linguagem – entendida por Gadamer como “o meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento sobre a coisa” (1997, p. 560) – estabelecida entre eles, não se mostra compreensível – em seus sentidos originais – entre quem direciona a mensagem e quem a recebe, tornando defasada sua compreensão em seu sentido primeiro; mesmo sabendo que, na comunicação há a impossibilidade de uma unidade única, de um sentido totalmente transparente, frente a todos os sujeitos que se comunicam.

Assim, parte considerável da tarefa educativa destes sujeitos é despejada sobre os ombros da escola, já que esta se mostra como o espaço no qual estes indivíduos poderão se tornar “civilizados” (BAUMAN, 1998 p.8), onde se tornarão cidadãos e onde – pressupõe-se – encontrarão espaços e pessoas com os quais poderão comunicar-se. Assim, a escola se constitui como a ponte entre a falta de comunicação e a possibilidade de diálogo.

A diversidade linguística existente entre surdos e ouvintes pode ser comparada a tentativa de comunicação entre pessoas de nacionalidades diferentes, onde cada um tenta estabelecer diálogo em sua própria língua, sem compreender a do outro. Essa diferença de modalidade, oral e viso-gestual, das línguas portuguesa e de sinais, muitas vezes, obstrui o acesso – na escola e nos demais espaços – a cultura dos sujeitos surdos, permitindo-lhes, apenas e por algumas vezes, o acesso a cultura ouvinte e negligenciando todo um universo cultural, de que estes alunos, seus colegas e professores poderiam usufruir dentro dos espaços educativos. Vale salientar que, muitas são as situações em que, nem mesmo os surdos têm conhecimento da cultura surda, já que o acesso a ela depende de sua inserção na comunidade surda e de seu conhecimento acerca da língua. Aqui, mais uma vez se encontra escancarada a importância da linguagem, das trocas linguísticas compreensíveis para a constituição dos sujeitos, pois somente ao fazer uso de uma língua acessível a ambos os interlocutores, será possível realizar acordos acerca de algum assunto.

Cabe sublinhar que, muito antes dos desafios postos a estes sujeitos a fim de tomar contato com a cultura surda, surgem entraves que dificultam sua comunicação no seio familiar, no local de onde deveriam provir os consolos, as conversas, os desabafos, as piadas, a diversão, onde deveriam sentir-se compreendidos. Inquieta-me a constituição destes sujeitos frente ao mundo, quando nem mesmo dentro do lar em que habitam, encontram um porto seguro, que afirme e sustente sua compreensão de si e do mundo.

Mais uma vez, aqui, reafirma-se a importância da língua de sinais, somente por meio dela, as interações surdo/surdo e/ou surdo/ouvinte serão, efetivamente, possibilitadas – considerando que os surdos não dispõem de aparato auditivo capaz de identificar e reproduzir

a fala, para assim utilizar-se de linguagem oral. Silva vai além e nos alerta quanto ao seu uso, dizendo que “não basta ensiná-la (a língua de sinais) ao surdo, é necessário inseri-lo em um diálogo, para que, por meio do processo de interação/interlocução, se possa chegar à construção de significados” (2005 p. 38). Assim, através da LIBRAS, teremos acesso a cultura dos surdos e subsidiaremos o seu contato com o mundo, com as informações, com a cultura da escola e dos que nela habitam, além de possibilitar-lhes, os meios pelos quais possam se constituir como sujeitos/protagonistas, na construção de significados sobre tudo o que os cerca. Somente por meio da língua de sinais, os surdos adentrarão em sua própria cultura, integrando-a, para, posteriormente, possibilitar-nos o acesso a ela.

Hoje – muito mais do que em tempos anteriores – percebemos a importância destes atravessamentos culturais e da diversidade, observados em uma mesma sala de aula e muito mais em uma mesma escola – digam eles dos indivíduos marcados pelo déficit ou de qualquer pessoa que participe do processo educativo. Sabemos que o rol de experiências é vasto em cada turma e mesmo em cada um e que, a descontextualização de uma aula – e que dirá de várias – pode gerar consequências desastrosas em/para nossos alunos. Eu diria que, hoje, somos profundos sabedores de que nossas turmas são “multi” e “pluri” de vivências, no entanto, ainda não sabemos o que fazer com elas. De que adianta conhecermos e admitirmos a presença do multiculturalismo nos mais diversos meios, se não soubermos de que forma usufruir dele? Por vezes, a “desconexão” é tamanha, que não nos entendemos, nem mesmo fazendo uso de uma mesma língua...

Já dizia Sacristán “a diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas” (apud CANDAU, 2008 p. 14). Todos os dias nos defrontamos com ampla diversidade de pessoas e experiências, num mesmo espaço escolar, todos os dias somos chamados a abrir nossos olhos e mirá-las mais de perto, a atender seus pedidos – aqueles que muitas vezes não estão postos tão as claras quanto gostaríamos – e a provocar pequenas transformações no/do espaço que ocupamos dentro da escola. O multiculturalismo tem provocado inquietações em muitos de nós, já que se mostra, rotineiramente, presente em nossas salas de aula, desafiando-nos a voltar olhares para as peculiaridades de cada um e para o conjunto, a voltar a olhar bem... “Voltar a olhar bem, isto é, voltar o olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado” (SKLIAR, 2003 p. 20). O mesmo autor continua nos alertando que precisamos continuar “desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa

mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade” (p.20).

E assim, a questão multicultural passa a assumir contornos de problemática/incômodo, para as práticas pedagógicas, e nos conduz a reflexão sobre o local de onde podem emergir respostas as nossas angústias, de onde podem originar apontamentos pertinentes a elas. Estariam nossas inquietações, melhor problematizadas na graduação (formação inicial) ou na formação continuada de professores? Discutidas com quem está entrando ou com quem já faz parte do sistema? Certamente em ambas. Candau nos alerta quanto a recente inserção do multiculturalismo nos cursos de formação inicial e, “assim mesmo de modo esporádico e pouco sistemático, ao sabor de iniciativas pessoais de alguns professores(as)” (2008, p. 19). Já no que concerne a formação continuada, ressalta-se que “várias experiências têm sido promovidas no sentido de favorecer a incorporação da perspectiva multicultural na educação básica” (id, idem, p.19).

Nesse sentido, ainda pode ser observada alguma dificuldade originária em um modelo de escola, que por tanto tempo, objetivou homogeneizar os indivíduos que por ela passaram. E Veiga Neto vem contribuir dizendo:

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) *normais* estão misturados com os (chamados) *anormais*, não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (2001, p.110-111).

No entanto, hoje, as escolas precisam abandonar os intentos de padronização e tornar-se local de abrigo da diversidade, acolhendo a todos e valorizando suas particularidades. Esta pode ser considerada uma transformação sem precedentes no campo educacional, já que, pela primeira vez passamos a assumir – pelo menos segundo a legislação – o direito de todos, independente de suas marcas/diferenças. Considerando este pressuposto e, mesmo com uma maior iniciativa de algumas instituições, no sentido de promover discussões direcionadas a formação continuada de professores, sob uma perspectiva multicultural de educação, ainda há pouco interesse dos mesmos para com estes debates. Faz-se necessária uma conscientização dos professores nesta direção, considerando que toda mudança é um processo lento, demorado e que exige o envolvimento de todos. E, como nos diz Skliar:

Para falar em mudança na educação é necessário, primeiro, um profundo silêncio, uma longa espera, uma estética que não pulcra, uma ética mais desalinhada, deixar-se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo, abandonar a *homodidática* para *heterrelacionar-se* (2003, p. 20).

Longe de atrever-me a descrever verdades, mas na tentativa de inferir possibilidades – embasadas em observações ao longo de minha curta trajetória como professora e intérprete de surdos – percebo que ainda há um longo caminho a trilhar rumo a desconstrução de muitos dos preconceitos que ainda atravessam grande parte dos profissionais da educação, que habitam nossas escolas. Tendo em vista que, preconceito e multiculturalismo se anulam entre si, esvaziam-se de sentido, torna-se necessário um desnudar-se, um esvaziar-se de todo e qualquer preconceito que possa nos tomar frente ao outro, para que este outro – seja ele quem for – possa ser incluído em nossas práticas escolares.

Mas de quem é mesmo que estamos falando? Quem é(são) esse(s) sujeito(s) que se enquadra(m) – talvez esta seja a única categoria em que ele(s) se encaixe(m) – nesta classificação, a da inclusão? Falamos de negros(as), de homossexuais, de índios(as), de mulheres, de pobres, de cadeirantes e de quem mais? Falamos também em surdos? Muito pouco, já que a surdez ao contrário da cor, da opção sexual, do gênero, da roupa que se usa, da aparência física e da cadeira de rodas, é invisível aos nossos olhos. Logo eles – os olhos – que são a janela para o mundo – principalmente para os surdos –, podem se mostrar traiçoeiros quando habitam outros corpos, quando se esquivam, quando não oferecem a atenção, quando desconsideram a condição visual, pressuposta pela surdez. Estes mesmos olhos, parecem apenas se mover em direção a estes sujeitos em um movimento de surpresa e de indagação: “o que tanto faz mexer estas mãos?” e assim, continuam representando aqueles que não têm nada a dizer, já que não dizem, apenas “fazem mímicas” sem sentido e nos parecem engraçados aos nossos olhos curiosos.

Talvez este seja um discurso demasiado emocionado de uma professora/pesquisadora/intérprete, que tem paixão pelo campo educacional. Mas, neste momento, não vislumbro forma alguma, de conceber o exercício do magistério, sem um profundo envolvimento, sem a entrega/doação do professor para com seu(s) aluno(s), independente de todas as marcas que o(s) atravesse(m) e mesmo que a recíproca nem sempre seja verdadeira. E, nesse sentido, não haveria razão em uma prática disseminadora de preconceitos arraigados por gerações e que hoje não fazem o menor sentido. Mas o que pressupõe este envolvimento? De que forma podemos nos envolver com estes sujeitos? Talvez quando deixarmos de olhá-los com um sentimento de compaixão e passarmos a observar as potencialidades de que dispõe, considerando que esta aproximação não se dará de

outra forma, que não por meio do tomar conhecimento de sua língua – aquela que comunica e não apenas movimenta – e interagindo com eles.

Bauman já nos dizia: “quanto mais as pessoas permanecem num ambiente uniforme, mais tornam-se propensas a ‘desaprender’ a arte de negociar um modo de convivência e significados compartilhados” (2004 p. 134). O que mais poderia pretender a escola além de ser um local onde se possa exercitar a arte de negociar estes modos de convivência e onde se possam estabelecer significados compartilhados entre os que nela se encontram inseridos? Talvez exista ainda hoje, uma prevalência no ensino de conteúdos, onde cada disciplina pouco contribui na formação humana dos alunos que ali se encontram. Talvez tenha chegado o momento de escola “varrer” o “tecnicismo” de sua instituição e voltar-se ao humano que dela faz parte, deixando de tentar consertar as “peças falhas” que a constituem e observando que elas não impedem o funcionamento da “engrenagem”.

A perspectiva multicultural tem grande contribuição a dar, rumo a um entendimento plural das atuações possíveis e esperadas do sistema educacional em tempos de inclusão. Aqui não se fala somente de surdos, mas de toda e qualquer diferença. Assim, precisamos – para além da sensibilização – voltar nossos olhares a estes tantos e diversos outros que permanecem em nossa companhia durante as aulas e para os quais, muitas vezes, não nos atrevemos a voltar olhares e “olhar bem” (SKLIAR, 2003).

Aqui cabe sublinhar a importância deste movimento em direção ao outro, desta interação, conforme Canclini descreve:

Ao ficar deste lado do precipício, quase sempre se deixa que outros – deste lado e daquele – construam as pontes. As teorias comunicacionais nos lembram que a conexão e a desconexão com os outros são parte da nossa constituição como sujeitos individuais e coletivos. Portanto, o espaço *inter* é decisivo (2005, p.31).

Estamos construindo este espaço/ponte, tentando proporcionar meios para que ele ocorra, um passo de cada vez, para que um dia, ele possa fazer parte daquilo que é denominado educação. Destaco, porém, que esta ainda é uma longa e lenta caminhada, com várias encruzilhadas à vista. A preparação aos professores em exercício – em muitos casos – ainda não passou de uma obrigação em forma de lei, as disciplinas incluídas nos cursos de licenciatura, são constituídos de uma revisão histórica da trajetória da Educação Especial, que muito pouco contribui para a melhoria dos serviços oferecidos a estes alunos pelos futuros professores, e, as escolas pouco se organizaram para recebê-los. Sendo assim, percebe-se uma necessidade urgente de adequação tanto de espaço físico, quanto – ou mais – de recursos

humanos, já que nem nossas escolas e nem mesmo nossos professores encontram-se preparados para a acolhida de tal diversidade. Esta tarefa se caracteriza por uma revisão profunda em nossos conceitos/preconceitos, de forma a abrir-nos ao diferente, sem discriminá-lo. Não numa caminhada solitária, mas unindo forças com aqueles que já se encontram preparados e presentes no cotidiano escolar, o que é por ora denominado de ensino colaborativo – processa que necessita da colaboração entre os profissionais que atuam junto ao aluno, ou seja, do professor de sala de recursos multifuncional, do professor de sala de aula regular, do intérprete, do auxiliar e da família.

Precisa-se considerar que o processo inclusivo – e aqui se considera a importância de todas as tantas possibilidades culturais existentes no contexto escolar – se constitui de muitos/pequenos avanços diários, ocorridos nas mínimas ações voltadas a estes alunos, na atenção que direcionamos a eles, no olhar interrogativo depois de uma explicação, no filme com legenda que passamos em aula, na explicação que se vale mais de imagens do que de palavras, na língua de sinais que os colegas passam a querer usar e que os surdos lhes ensinam, na apresentação oral em que eles podem usar a língua de sinais, associada a voz do intérprete, entre outras tantas ações disseminadas dentro do espaço escolar.

As estratégias para isso são várias e diversos educadores têm buscado fazê-las: de entrevistas com os pais e integrantes da comunidade a perfis dos alunos, de dinâmicas de apresentação a verdadeiros teatros, shows, etc... onde os educandos apresentam o cotidiano da sua vida, suas expectativas, seus gostos, suas artes. Enfim, atividades onde os sujeitos falam, tem voz e vez e não onde se sintam silenciados e silenciosamente ou agressivamente reagem a negação da sua expressão e do seu ser (ARANHA, 2005 p. 80).

Sendo assim – sem pretensões de diminuir a sua complexidade – o processo inclusivo assume um caráter muito pessoal, onde cada um dos participantes precisa dar o melhor de si, entregar-se a ele. Mas esta não é uma tarefa fácil, é uma reviravolta nos paradigmas que, por tanto tempo, homogeneizaram a educação e que, hoje, precisam lançar olhar para o diferente, para que não estejamos a “incluir para excluir” como afirma Veiga Neto (2001).

Não há receitas, o que há são tentativas de melhorar o atendimento direcionado aos alunos com alguma necessidade educacional especial – seja ela cognitiva, física, sensorial ou de qualquer outra ordem –, sem esquecer dos excluídos por raça, gênero ou opção sexual. Sabemos que estamos trilhando um caminho que não é exatamente novo – talvez ele sempre estivesse a nossa disposição, porém poucas vezes optamos por trilhá-lo –, no entanto, parece-me que somente agora começamos a percebê-lo. Este caminho – sem dúvida – nos possibilitará tornar o mundo mais humano; um lugar melhor para se viver. Um lugar onde “não produzamos simetrias onde as palavras se desfazem em desordem” e onde “não

insistamos mais em nomear o inominável, em administrar as diferenças para mitigar a dor, em varrer para debaixo do tapete toda a banalidade produzida em torno dos outros” (SKLIAR, 2003 p. 28). Não sem luta, sem resistência ou sem conflito, mas vislumbrando dias melhores a frente.

REFERÊNCIAS:

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BAUMAN, Zigmund. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zigmund. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília: SEESP, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. In: **Educação e Realidade**. V.1, n.1. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais na Educação dos Surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

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

SILVA, Ângela Carrancho. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.