



1290000169



TCC/UNICAMP F413d

DAIENE MARIA FERREIRA

200 333260

DIFERENTES FORMAS DE OLHAR A SURDEZ :
DISCIPLINAMENTO E NORMALIZAÇÃO DOS
SUJEITOS.

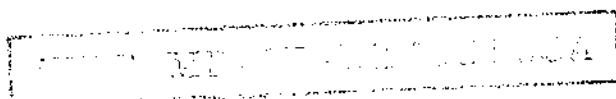
CAMPINAS/2002

DAIENE MARIA FERREIRA

DIFERENTES FORMAS DE OLHAR A SURDEZ :
DISCIPLINAMENTO E NORMALIZAÇÃO DOS
SUJEITOS.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência para
conclusão do curso de Pedagogia, da
Faculdade de Educação – UNICAMP
– sob orientação da Prof^a. Regina
Maria Souza.

CAMPINAS/2002



UNID:	FE
RECHAPE:	
ICC-UNICAMP	
	F413d
V:	
TOME:	169
PROC:	124/2003
CI:	
PREQU:	11,100
DATA:	03.11.03
Nº CIPOL:	Bib = 308604

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

F413d Ferreira, Daiene Maria.
Diferentes formas de olhar a surdez : disciplinamento e normalização dos
sujeitos / Daiene Maria Ferreira. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Regina Maria de Souza.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Surdez. 2. Surdos – Educação. 3. Normalização. 4. Biopolítica.
Souza, Regina Maria de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade
de Educação. III. Título.

02-193-BFE

Comissão Julgadora:

Orientadora: Prof^a Regina Maria Souza

2^a. Leitor: Sílvio Gallo

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Regiane que foi a primeira pessoa a me fazer pensar em uma educação para o surdo, através de um olhar, de um pensar e um fazer surdo.

À minha família, pela confiança e pela paciência nas longas horas em frente ao computador.

Ao Renato, que esteve sempre ao meu lado, pela ajuda e compreensão.

E finalmente à Foucault, por me tornar cada vez mais, um pouco “anormal” !

AGRADECIMENTOS

À Gladis, pela grande disposição em ajudar, por ser tão solícita e por me apresentar seus textos, que trouxeram tanta riqueza a esse trabalho.

Aos surdos entrevistados, sem os quais o trabalho não existiria.

À Prof^a Regina, que me permitiu dar continuidade ao interesse pelo mundo dos surdos, através de sua busca e defesa do diferente, do “estranho”, do estrangeiro, e de seus inúmeros textos. Pela orientação, sem a qual não seria possível a realização desse trabalho.

Às amigas Geisa, Alessandra e Silvia, pelos almoços, sempre muito divertidos, que nos davam novo ânimo para continuarmos. Pelo carinho, paciência e alegria que trouxeram a minha vida, e Geisa, muito obrigada pela leitura e pelas idéias, tão importantes para continuar meu trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	14
CAPÍTULO 2	25
CAPÍTULO 3 – Objetivos	32
CAPÍTULO 4	33
CAPÍTULO 5 – Considerações Finais	42
BIBLIOGRAFIA	45
ANEXO 1	47
ANEXO 2	50

Introdução

O referencial adotado neste texto é foucaultiano. A partir da leitura de Foucault (1999;2001) pode se dizer que vivemos em uma sociedade extremamente normalizadora. Essa sociedade de normalização não apareceu de repente, ela surgiu devido à necessidade de tornar o corpo um trabalhador eficaz e de manter a população e seus processos biológicos controlados.

Para o controle dos corpos o autor cita a "disciplina", que começa a aparecer entre o século XVII e XVIII, quando, devido à explosão demográfica e à industrialização, o poder soberano, que era quem regia a sociedade, não consegue mais exercer-se sobre seus súditos, ou como chamamos hoje, a população. Então esse novo mecanismo de poder, a disciplina, é criado e passa a ser utilizado (Foucault, 1999).

O poder soberano centrava-se na figura do rei, era exercido sobre a terra e seus produtos e visava os bens e as riquezas, isto é, o poder era assegurado através da quantidade e do aumento da riqueza do soberano. Já o poder disciplinar fundamenta-se no controle e na vigilância contínuos, exercendo-se nos corpos e no que fazem, visando o tempo e o trabalho desses corpos, ou seja, o poder da disciplina se assegura quando, utilizando-se do controle e da vigilância, torna o corpo dócil e útil para trabalhar mais e melhor no menor tempo possível (ibid).

Apesar de distintos, a disciplina e a soberania, durante algum tempo funcionaram paralelamente. Isto foi possível, porque a teoria da soberania, passou a existir somente como ideologia e como código jurídico e passou a ser usada, através da disciplina, para criticar a monarquia e qualquer coisa que pudesse prejudicar o desenvolvimento da sociedade disciplinar. Além disso, a teoria da soberania tornou possível a camuflagem dos mecanismos de dominação da disciplina através da ilusão dos indivíduos de que estavam exercendo seu próprio dever frente ao direito soberano: controlar cada qual sua própria vida.

Assim, a sociedade moderna, inicialmente, é formada, por um lado, pela legislação e pela organização do direito público em torno do princípio da soberania

do corpo social e da delegação dessa soberania ao Estado, e de outro pelo que realmente mantém coeso esse corpo social, as coerções disciplinares.

O poder disciplinar é constituído por caminhos próprios, discursos próprios, ficando longe de qualquer regra dos discursos jurídicos, da lei como vontade da soberania. A disciplina tem regras próprias, regras naturais, que chamamos de normas.

Por todos esses motivos, cada vez mais, fica incompatível a co-existência desses dois processos tão diferentes. Cada vez mais o discurso disciplinar invade o discurso do direito e transforma os procedimentos da lei em procedimentos de normalização.

Assim, nasce a sociedade de normalização.

Para explicar o outro processo de normalização, só que agora normalização da população, precisamos entender como a poder soberano sai de cena, e em seu lugar constitui-se a Biopolítica ou o Biopoder.

Foucault (1999) explica essa transição:

(...) tudo sucedeu como se o poder, que tinha como modalidade, como esquema organizador, a soberania, tivesse ficado inoperante para reger o corpo econômico e político de uma sociedade em via, a um só tempo, da explosão demográfica e de industrialização. De modo que à velha mecânica do poder de soberania escapavam muitas coisas, tanto por baixo quanto por cima, no nível do detalhe e no nível da massa. Foi para recuperar o detalhe que se deu a primeira acomodação: acomodação dos mecanismos de poder sobre o corpo individual, com vigilância e treinamento – isso foi a disciplina. É claro essa foi a acomodação mais fácil, mais cômoda de realizar. É por isso que ela se realizou mais cedo – já no século XVII, início do século XVIII – em nível local, em formas intuitivas, empíricas, fracionadas, e no âmbito limitado de instituições como a escola, hospital, o quartel, a oficina, etc. E, depois, vocês têm em seguida, no final do século XVIII, uma segunda acomodação, sobre os fenômenos globais, sobre os fenômenos de população, com os processos biológicos ou bio-sociológicos das massas humanas. Acomodação muito mais difícil, pois, é claro, ela implicava órgãos complexos de coordenação e de centralização (p.298).

Outro fator que Foucault também cita é que, na teoria da soberania clássica, um de seus atributos fundamentais é o direito da vida e da morte sobre os súditos. É por causa do soberano que o súdito tem o direito de estar vivo ou

morto, e ele só pode exercer esse poder sobre a vida, matando. Sendo assim a soberania traz o direito de "fazer morrer e deixar viver". O autor continua dizendo que os juristas do século XVII e principalmente do século XIII começam a questionar esse poder de matar, já que acreditam que os indivíduos quanto se reúnem para constituir um soberano e lhe delegam um poder absoluto sobre eles, fazem-no por necessidade, ou por estarem em perigo. Pensando assim, se, constitui-se um soberano para proteger a vida, esta, por ser o motivo primordial dessa soberania existir, deveria ficar fora do contrato social que fazem os súditos com seu soberano.

Assim, esse novo direito, ou poder, que se instala, é exatamente inverso ao da soberania: é o direito de "fazer viver e deixar morrer". Seu principal interesse é a vida, é fazer viver, Foucault diz até que o exercício desse poder "faz tão bem as pessoas viverem que se consegue fazê-las viver no momento em que elas deveriam, biologicamente, estar mortas há muito tempo" (1999:296).

Esse novo poder, que tem prioridades tão diferentes da soberania, é chamado de Biopoder ou Biopolítica, e assim como a disciplina, é um sistema de controle, só que não do corpo individual, mas da população enquanto massa global, massa essa que é afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, processos como nascimento, morte, reprodução e doença, por exemplo. A biopolítica vai, através da medição estatística, estudar, analisar e se for preciso até interferir nesses processos.

Começa aí a surgir a política de natalidade, através de mapeamento dos fenômenos de controle dos nascimentos e através disso intervenções nesses fenômenos. Inicia-se também a preocupação com a morbidade, mas um pouco diferente do que já acontecia na Idade Média que se preocupava com epidemias, como a Peste Negra, por exemplo. A preocupação agora é com os estudos sobre o que Foucault chama de endemias, que são a forma, a natureza, a extensão, a duração e a intensidade das doenças mais comuns na população (1999:290). Esses saberes procuram identificar quais doenças se tornam difíceis de se extirpar, quais atrapalham a produção e o volume de trabalho que a população poderia ter, ou seja, quais subtraem forças, diminuem o tempo de trabalho das

peças, baixam energias e trazem maiores custos econômicos, tanto para a produção, que não é realizada, como para os custos dos tratamentos.

Juntamente com essas transformações, também na medicina ocorre mudanças como a introdução da higiene pública em seus domínios. São criados organismos de coordenação de tratamentos médicos, a informação passa a ser centralizada, o saber normalizado e aparecem também as campanhas de aprendizado da higiene. Medicaliza-se, assim, a população.

Outro campo que a biopolítica irá intervir será nas conseqüências que a incapacidade traz aos indivíduos por colocá-los fora do campo de capacidade para o trabalho. Incapacidade, essa, que tanto pode ser acidental ou universal. Universal diz respeito à velhice que, já no início do século XVIII, com a industrialização, coloca o idoso fora do campo de atividade; incapacidade acidental diz respeito a enfermidades, acidentes e até mesmo anomalias diversas. Em relação a elas, essa nova tecnologia de poder irá inserir mecanismos como seguridade, poupanças individuais ou coletivas e seguros de vários tipos.

Aparece também a preocupação com as relações entre a espécie humana e o meio em que vivem: seja em relação a efeitos brutos do meio geográfico, climático e/ou hidrográfico sobre os corpos - como por exemplo a percepção que a existência de uma epidemia poderia estar ligada a existência de um pântano - como a transformação do meio natural pela própria população.

Pode-se perceber, então, que o Biopoder ou Biopolítica trata de estabelecer mecanismos reguladores da vida, procura fixar-lhe um equilíbrio, uma média e otimizá-la.

É importante destacar que com a biopolítica alguns conceitos adquirem relevo, como, por exemplo, o de "população", que, diferentemente do de "sociedade", ao qual se atrela a noção de corpos formando um "corpo social", é entendido como um corpo múltiplo com diversas cabeças. Outro fator que passa a ter importância são os fenômenos coletivos, que só se tornam importantes no nível da massa e em determinado espaço de tempo; temos, ainda, vários mecanismos que são implantados pela biopolítica que vai tratar de previsões, estimativas estatísticas, medições globais, mecanismos estes que serão usados para intervir

em fenômenos gerais, como por exemplo quando se quer diminuir a morbidade, estimular a natalidade e assim por diante.

Deve-se perceber, porém, que apesar de diferentes, os mecanismos disciplinadores e regulamentadores, não se excluem, articulam-se entre si em diferentes níveis. Foucault (1999) diz :

(...) na maioria dos casos, os mecanismo disciplinares de poder e os mecanismo reguladores de poder, os mecanismos disciplinares do corpo e os mecanismos regulamentadores da população, são articulados um com o outro (p.299).

E o elemento que vai circular entre o poder disciplinar e o regulamentador, que vai permitir ao mesmo tempo *controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica* (ibid,p.302) é a norma.

Ainda segundo o mesmo autor a norma pode se aplicar tanto a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar; afirma, também, que é na sociedade de normalização que se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulamentação.

Estamos então diante um poder ou uma política que se incumbiu da vida em geral, tanto do corpo como da população. Pensando nisso se pode imaginar como essa tecnologia de poder vai exercer o direito de matar, se cada vez mais o poder da soberania recua e sabemos após o século XIX ocorrem duas guerras mundiais, a criação da bomba atômica, o nazismo e o fascismo.

É nesse ponto que o racismo se torna fundamental para que o biopoder exerça seu direito de matar. O racismo traz consigo o "aparecimento" das raças, a distinção entre elas, a hierarquização delas e a desqualificação de algumas em relação a outras. Traz também a idéia de que quanto mais se deixar morrer, o sujeito "anormal", mais o sujeito "normal" viverá por isso. Quanto mais morrerem de outras raças ou espécies, mais o "saudável" se tornará forte.

Sendo assim, a morte no biopoder é aceita na medida em que vem para fortalecer uma raça, a morte de alguns pode fortalecer a vida de outros, isso não só entre as raças, mas dentro de uma própria raça também, a eliminação de alguns pode tornar toda a raça mais forte, mais pura.

Esse pensamento possibilitou vincular o biopoder à teoria evolucionista de Darwin, tornando uma teoria biológica em discurso político. A hierarquia das espécies, a luta pela vida entre as espécies, a seleção que elimina os menos adaptados justificariam, entre outras coisas, a colonização, conseguida quase sempre, através de massacres populacionais.

Pode-se dizer então que a sociedade da normalização se articula com o racismo que faz morrer, não só matar no sentido lato da palavra, mas no sentido de matar politicamente, de rejeitar, expulsar ou excluir.

Tentarei através desse trabalho vislumbrar como essa sociedade, que é a sociedade em que vivemos hoje, pode conviver com diferentes e diferenças sem tentar ou querer normalizar comportamentos.

Como poderia a inclusão dos chamados portadores de deficiência, incluí-los sem tirar deles o que lhes é próprio e colocar em lugar o que é próprio do homem branco, ocidental, que fala, ouve e que temos como modelo cartesiano de normalidade.

Deterei-me ao indivíduo surdo, como é visto, como se vê, como é educado e para que é educado, em suma, para que é disciplinado. Basearei o trabalho em reportagens recentes sobre o tema, livros de orientação do MEC a professores e familiares de pessoas surdas, as adaptações curriculares propostas pelos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) nos livros os Anormais e Em Defesa da Sociedade de Michel Foucault.

Escolhi trabalhar com os surdos porque, desde o primeiro ano da faculdade, através de uma Oficina de Língua de Sinais, comecei a conhecer sua história e suas necessidades.

A professora da Oficina era uma surda, surda e estudante de pedagogia, casada e mãe de dois filhos. A partir daí comecei a me questionar sobre o que seria ser deficiente e porque são tão estranhos a nós.

Questionamentos sobre a inclusão, como os surdos deveriam aprender ou qual escola seria a melhor para eles também apareceram; em nossa escola, com ou sem inclusão, as diferenças não são aceitas e, novamente, tratamos da normalização.

Não somos preparados para lidar com a diversidade, e isso não é uma falha em nossa educação, mas deveria ser seu principal objetivo.

Capítulo 1

Segundo o dicionário Aurélio¹, anormal é aquele que está fora da norma, fora do padrão ou quem está contrário às regras. É revisitando uma definição deste tipo que Foucault apresenta um curso que é posteriormente transformado em um livro, cujo título é exatamente “Os Anormais”.

Segundo ele é durante a modernidade - entre os séculos XVI e XIX – que o anormal aparece. É nessa época também que a ordem deixa de ser vista como algo natural, passando então a ser um problema a ser resolvido, uma disposição que por não estar sempre aí deveria ser imposta ao mundo natural e social (Veiga-Neto, 2001:26). Essa desnaturalização da ordem acontece concomitantemente com a crise e a queda da monarquia e a criação de uma outra forma de estado.

Foucault (1997) afirma:

(...) os séculos XV e XVI assistem à inauguração e ao desenvolvimento de uma crise geral do pastorado. Não somente e não tanto como rejeição da instituição pastoral, mas numa forma muito mais complexa: busca de outras modalidades (...) de direção espiritual e de novos tipos de relações entre pastor e rebanho; busca, também, sobre a maneira de “governar” as crianças, uma família, um domínio, um principado. O questionamento geral sobre a maneira de governar e de se governar, de conduzir e de se conduzir, acompanha no fim da feudalidade, o nascimento de novas formas de relações econômicas e sociais e as novas estruturas políticas (p.82).

Não sendo natural, a ordem admite seu oposto: o caos, essa (a ordem) só é ela mesma, isso é, ela só se identifica com ela mesma se for colocada frente a frente com o seu outro, que é o caos (Veiga-Neto, 2001, p.26, grifo meu). Segundo Veiga-Neto com a desnaturalização da ordem, a Natureza também precisou ser ordenada e para isso foi dominada e subjugada.

Assim, com a crise da soberania, leis e ordens entram em crise também, e tudo o que parecia certo e natural começa a ser repensado.

Bauman (1998) nos diz que a modernidade viveu num estado de permanente guerra, legitimada pelo desejo de coletivizar o destino humano num plano mais

¹ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, 3ed.

alto e novo, que substituísse a velha ordem remanescente por uma nova e melhor.

O autor nos diz também que:

foi o estado que soube o que a ordem devia parecer, e que teve força e arrogância bastante não apenas para proclamar que todos os outros estados de coisas são a desordem e o caos, como também para obrigá-los a viver sobre essa condição. Foi este, em outras palavras, o estado moderno – que legislou a ordem para a existência e definiu a ordem como a clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras (ibid, p.28).

Foi assim que a partir da Idade Clássica - séculos XVII e XVIII - se estabeleceu um conjunto de práticas que tinha como alvo a ambivalência, a indefinição, o desenquadramento, o imprevisível (Veiga-Neto,2001). Essas práticas transpiram em instituições muito comuns a nós, como as prisões que se justificam a si mesmas como sendo o lugar de reeducação e recolocação do anormal na sociedade; na arquitetura dos hospitais, com suas alas diferentes dependendo do tipo de enfermidades dos pacientes ou de serem adultos ou crianças, homens ou mulheres; na organização policial que, como cita Foucault (1997), aparece como meio necessário para fazer crescer as forças do Estado. Da mesma forma, a guerra, segundo Foucault (1997), é vista como uma dessas práticas:

a guerra que presidiu o nascimento dos estados, (...) a guerra continua a irromper no interior dos mecanismos do poder, ou, ao menos, a constituir um motor secreto das instituições, das leis e da ordem (p.73).

Pode-se dizer ainda que essa desnaturalização da ordem prepara a modernidade para a intolerância à diferença, mesmo esta sendo, de alguma forma, escondida pela possibilidade de aceitação e convivência. Bauman (1998) diz que a preocupação com estranhos, ou diferentes, assumiu um papel importante entre as muitas atividades abrangidas no cuidado diário com a pureza, da renovação de um mundo habitável e organizado. Explica que isso aconteceu quando o trabalho de purificação e “colocação da ordem” se tornou uma atividade consciente e intencional.

Cria-se, desse modo, a díade normal-anormal, sendo o anormal responsável pela satisfação, tranquilidade e singularidade do normal e o normal responsável pela segurança e sobrevivência do anormal.

Os diferentes deixam de ser excluídos, banidos das comunidades, para serem incluídos, podendo assim ser observados, estudados, para que se pudesse conhecê-los e dessa forma controlá-los.

A inclusão pode ser vista como um primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte, é aquele que fica com a melhor parte. Nesse caso, a melhor parte é do mesmo ou, talvez seja melhor dizer: é o próprio mesmo. Portanto, o resultado dessa operação, não é simétrico, ou seja, essa operação cria de saída dois elementos que guardam um diferencial entre si. Um diferencial que expressa, ainda que seja em termos simbólicos, um poder que esteve ativo, que funcionou, que aconteceu, no aparentemente simples ato de repartição (Veiga-Neto, 2001, p.26-27).

Essa forma de controle aparece no período da Peste Negra na Europa. Na época, quando existia uma suspeita da peste a cidade era colocada em quarentena e passava a ser constantemente vigiada. Assim cada rua tinha seu vigia, esse vigia era subordinado ao inspetor, responsável pelo quarteirão, depois o distrito tinha seu responsável também, que por sua vez era subordinado ao governador, responsável pelas cidades, como pode ser demonstrado nessa passagem:

(...) no início da quarentena, todos os cidadãos presentes na cidade deviam dar seu nome. Seus nomes eram anotados numa série de registros. Alguns desses registros ficavam na mão dos inspetores locais, os outros ficavam em poder da administração central da cidade. E todos os dias os inspetores deviam passar diante de cada casa, parar e fazer a chamada. A cada indivíduo era atribuída uma janela à qual devia se mostrar e, quando chamavam seu nome, ele devia se apresentar nessa janela, estando entendido que não se apresentava é que estava de cama; e, se estava de cama, é que estava doente; e, se estava doente, é que era perigoso. E, por conseguinte, era necessário intervir. Era nesse momento que se fazia a triagem dos indivíduos, entre os que estavam doentes e os que não estavam. Todas essas informações assim constituídas, duas vezes por dia, pela visita - essa espécie de passagem em revista, de parada dos vivos e dos mortos que o inspetor realizava, todas essas informações transcritas no registro eram confrontadas em seguida com o registro central que os escabinos detinham na administração da cidade (Foucault, 2001, p.56-57).

Podemos perceber que o poder era contínuo e em rede: primeiro por ser distribuído por vigias, inspetores e governadores; segundo porque a vigilância não deveria ter interrupção, estava localizada, e portanto, dispersa em cada vizinho. Nesse sentido é o próprio poder que constitui o indivíduo.

(...)aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder.(...)o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos (Foucault, 1979, p.183).

É também o poder em suas múltiplas relações que constitui o "corpo social" e essas relações se estabelecem e funcionam a partir da produção, acumulação, circulação e funcionamento do discurso. E nos discursos de verdade o poder se exerce, submetendo tanto a produção de verdade, pois só assim pode-se exercê-lo, como, por outro lado, submetendo à verdade, pois ela é a lei.

Somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder (Foucault, 1979, p.180).

É esse poder que exerce e é exercido em uma sociedade normalizadora, que se fortalece através de saberes ou da construção de verdades, que transformam e são transformados. São as construções de verdades que caracterizam a constância da sociedade normalizadora e que permitem que as diferenças diminuam, procurando a homogeneização.

Pensando em uma sociedade assim, regida pelo poder da normalização, onde a diversidade não é bem vista, onde normas e regras são simplesmente seguidas porque naturalizadas, onde se procura, não a igualdade, mas a homogeneidade, podemos nos questionar sobre o lugar do surdo nesse processo.

Recentemente foi noticiado, em todo o mundo, que um casal de lésbicas procuraram, através da inseminação artificial, a possibilidade de ter um filho surdo, assim como elas. Ambas são surdas de nascença e já têm uma filha, hoje com cinco anos, que também é surda. Na primeira gravidez tiveram um amigo surdo como doador, e dessa vez tentaram obter, através de bancos de sêmen, outro doador surdo. Como nenhum laboratório aceitou colaborar com elas, novamente recorreram a um doador surdo, o mesmo que as ajudou na primeira gestação.

Nas reportagens (Anexo 1) muita indignação por parte de médicos e especialistas na área da saúde, pois para eles, é inadmissível que alguém queira, por livre e espontânea vontade, ter um filho com uma deficiência, já que essa diminuiria suas chances de competitividade na sociedade. Além disso, segundo eles, já existem técnicas para saber se, embriões produzidos em proveta, têm ou não alguma doença, sendo somente os sadios utilizados em inseminação.

Todo esse discurso, tanto das reportagens como dos médicos entrevistados, é um discurso normalizador. Descarta a diferença e trabalha com a deficiência e com o racismo. Racismo como efeito do Biopoder, que exalta a vida e faz morrer, não só no sentido literal da palavra, mas no sentido de excluir politicamente, rejeitar ou expulsar. Ele também possibilita a defasagem de alguns grupos em relação a outros, a qualificação de raças como boas ou ruins. Racismo esse que permite matar para a proteção e fortalecimento da raça, para a eliminação do perigo biológico.

(...) o direito de matar é justificado como uma afirmação da própria vida, uma vez que a eliminação do diferente, do menos dotado, do menos capaz implica na purificação da raça, no melhoramento da população como um todo. A cada um que morre, o conjunto resultante é melhor que o anterior. O racismo de Estado é, pois, a feição moderna do evolucionismo e do darwinismo social novecentista (Souza e Gallo, 2002a, p.7-8).

Assim produzir indivíduos com “desvantagens” pode criar uma sociedade biologicamente mais fraca, indo contra os anseios da sociedade normalizadora, fundada no biopoder. Os médicos chegam a prever as desvantagens dos embriões em relação aos outros, fazendo viver as normais e deixando morrer o que é diagnosticado como anormal.

Seguindo essa linha de pensamento, não se poderia entender mesmo a escolha que essas mães fizeram.

Segundo Perlin (1998a), os surdos constroem distintas alteridades que se originam através das diferenças culturais e políticas que assumem. Dentre essas identidades existe uma que a autora denomina como Identidade Surda. Esta é marcada fortemente pela representação da surdez não como uma deficiência, mas como um traço cultural, e os surdos criadores e constituintes de uma diferença política, que os levaria a modos específicos de se comunicar, viver e se relacionar.

Identidade Surda

Nessa perspectiva, essas mães estariam procurando ter filhos que se identificassem com elas próprias e com a comunidade em que vivem, não parecendo ser uma escolha absurda como tentaram demonstrar as reportagens. Segundo Skliar (1999) adotar tal ponto de vista nos obriga a problematizar a normalidade ouvinte e não a alteridade surda. De acordo com esse autor ainda, a surdez não é uma questão de audiologia e sim de epistemologia.

Ainda utilizando Skliar (1999):

(...) a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade (p. 18).

Em um abaixo-assinado (Anexo 2) que está sendo divulgado através da internet, surdos que se auto intitulam "surdos oralizados", vêm trazer sua indignação sobre a legalização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o que ocorreu em abril de 2002. Na perspectiva deles, é uma obra de fachada pois existiriam problemas muito mais importantes, relacionados com os surdos, com os quais o governo deveria se preocupar, como o acesso à universidades públicas e a difícil tarefa de conseguir empregos que condigam com as suas formações.

Os surdos oralizados são aqueles que aprenderam a falar, a ler, utilizam a leitura labial para se comunicar e que acreditam ser, apenas através da oralização, possível se incluírem na sociedade, uma vez que somente ela poderia lhes ampliar suas capacidades e iniciativas. Segundo Perlin (1998a) nessa categoria os surdos estão sempre procurando seu espaço dentro da sociedade ouvinte espelhando-se nela, não participam da comunidade surda, de suas associações e lutas políticas, resistem à Língua de Sinais e rejeitam a presença de intérpretes.

O que considero importante ressaltar é que em ambos os casos, na sociedade normalizadora, os surdos sempre serão "deficientes auditivos", serão aqueles que não ouvem e que, portanto, estão fora da norma, independente de tentar ou não, incluir-se na sociedade. Essa sociedade que prima pela homogeneização, e naturalização de condutas, baseia-se na representação do que está faltando nos corpos, em suas mentes e sua linguagem e em nome dessa

representação se praticam as mais variadas formas de controle de corpos, mentes e linguagens (Skliar, 1999).

Podemos traçar, então, um paralelo entre a sociedade normalizadora de que trata Foucault e o sistema totalitário descrito por Larrosa, quando o entende com uma ordem estável e estabilizada que despreza a incerteza, que tem como pretensão projetar, planejar e fabricar o futuro, mesmo que para que isso, seja necessário antecipar e produzir também as pessoas que virão no futuro de forma que a continuidade desse mundo ou sistema seja garantido (1998).

Larrosa discute, também, a infância; fala da criança, mais especificamente do nascimento e como isso é preocupante no sistema totalitário, pois a cada nascimento há a possibilidade de algo novo entrar em cena e de alguma forma desestabilizar o futuro. Para exterminar essa possibilidade mata-se a infância, que é transformada em projeto para o futuro, e a criança torna-se um vir a ser. De certa forma podemos comparar o surdo a essa situação da infância, a surdez traz inquietude, não é algo claro, nem que pode ser entendido pela sociedade ouvinte, mostra descaradamente a diferença e isso, em geral, é entendido como perigoso, pois anuncia que as coisas poderiam ser diferentes e que a norma poderia ser outra. Sendo outra poderiam enunciar inusitados futuros.

Os surdos podem se constituir em uma língua diferente, a Língua de Sinais, aqui no Brasil conhecida como LIBRAS. Uma língua minoritária e conhecida por poucos, além desses surdos que se querem narrar e ter acesso ao ensino através dela. No Brasil, há muito tempo, desde a colonização, com o ensino do, e através do, português e não do, ou através do, tupi-guarani nas escolas, foi (e ainda é) inculcado que a língua do Brasil é o português e, portanto, que o normal é que se saiba falar e escrever bem “a língua” do país.

Pombal (1669-1782), em nossa história da colonização, foi um dos grandes defensores do ensino em português no Brasil, alegava ser o português o possibilitador da identificação do povo colonizado com o povo colonizador, condição necessária para se compor o que se chama “nação brasileira”. Assim defendia que a educação em português criava laços identitários entre colonizado e

colonizador, apesar das grandes diferenças étnicas, culturais, etc, entre os povos, situação que acontece até hoje.

Como diz Souza (2002 b, p.2):

"A língua é, acima de tudo, o elemento que possibilita tanto a ilusão de ser possível uma articulação objetiva entre o individual e o coletivo, como a ilusão da possibilidade de previsão do funcionamento individual a partir do comportamento coletivo".

É construído em nós, através do nosso processo educativo, que no Brasil só se fala o português, e o português em sua variante culta. Aceitar a LIBRAS como língua e possibilitar que uma escola ensine através dela é evidenciar ao Estado que no país não existe uma única etnia, apenas uma língua, uma só identidade e uma única cultura.

Essa inquietante estranheza que o outro nos provoca, Freud (1976) denominou "unheimlich". Unheimlich é uma palavra alemã que, segundo Freud, não há nenhum correspondente em português que possa traduzí-la no sentido que tem em alemão. Podemos entendê-la como se referindo a algo inquietante, que traz incomodo, que não é fácil de ser compreendido, que faz retornar algo de assustador e que ao mesmo tempo é, de alguma forma, familiar. Pode-se entender isso usando o exemplo do próprio autor quando:

Estava eu sentado sozinho no meu compartimento no carro leito, quando um solavanco do trem, mais violento que o habitual, fez girar a porta do toailete anexo, e um senhor de idade, de roupão e boné de viagem entrou. Presumi que ao deixar o toailete, que ficava entre os dois compartimentos, houvesse tomado a direção errada e entrado no meu compartimento por engano. Levantando-me com a intenção de fazer-lhe ver o equívoco, compreendi imediatamente, para espanto meu, que o intruso não era senão o meu próprio reflexo no espelho da porta aberta. Recordo-me ainda que antipatizei totalmente com a aparência (1979, p.309).

A surdez é algo conhecido, sabemos de sua existência, mas quando temos que conviver com ela, ela se torna unheimlich. Ela assusta não por causa da surdez, por ela mesma, mas por nos mostrar o que não somos, o que também nós poderíamos ser. Nos tira da segurança da norma e nos mostra que todos somos diferentes .

Para Foucault o anormal, que chamamos de surdo, cego, deficiente mental, deficiente físico, entre muitos outros nomes, foi fabricado pela modernidade.

Segundo ele sua emergência pode ser entendida através de três figuras: a) o monstro humano, b) o indivíduo a ser corrigido e c) o onanista, que é o pequeno masturbador.

Essas figuras já existiam há muito tempo, mas é no século XIX que elas se agrupam em uma categoria, os anormais, e não são mais objetos de curiosidade, são vistos como um problema para a “população”. O monstro humano, por exemplo, como o homem elefante, é um ser que além de violar as leis da sociedade, viola as leis da natureza. O monstro torna-se o modelo ampliado de todas as pequenas ou grandes irregularidades, nele passa a serem buscadas, descritas, explicadas para serem corrigidas ou postas sob controle sistemático. Em outras palavras, para que sua anormalidade possa ser mascarada, esmaecida ou normalizada.

Enquanto o monstro é a exceção, o indivíduo a ser corrigido aparece na comunidade, faz parte da família, da escola, da rua, da igreja, não é alguém distante. O indivíduo a ser corrigido é aquele que já foi submetido a todas as técnicas familiares e corriqueiras de educação, tendo todas elas fracassado. Portanto o que define o indivíduo a ser corrigido é justamente ser incorrigível, na medida em que precisa de intervenções específicas, precisa de uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção em relação às táticas familiares de disciplinamento ou daquelas corriqueiras de educação. Diz Foucault (2001):

(...) vêem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido uma espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. (...) O eixo da corrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX. Monstro empalidecido e banalizado, o anormal do século XIX também é um incorrigível, um incorrigível que vai ser posto no centro de uma aparelhagem de correção (p.73).

Vale a pena esclarecer que quando o autor diz que o anormal é um monstro empalidecido e banalizado, está dizendo que o anormal é próximo, corriqueiro, banal, é cotidiano.

Quanto ao onanista, apesar da masturbação já ser conhecida e narrada, muito tempo antes do século XVIII, é a partir desse século que ela se torna alvo de saberes e de poderes sobre os sujeitos aos quais se aplicam. O onanista

também se encontra então dentro da casa, dentro do quarto, seu contexto fica num espaço muito mais estreito comparado ao do monstro e do indivíduo a ser corrigido. Diferente destes últimos, o masturbador pode ser qualquer pessoa, Foucault (2001) o chama de um indivíduo universal. Essa “caçada” anti-masturbatória exige da família *uma nova organização, uma nova física do espaço familiar*, elimina-se todos os intermediários, se possível a criadagem também, o correto seria a criança estar num *espaço familiar sexualmente asséptico* (p.311) Afinal era dever da família a observação contínua de suas crianças, já que os saberes médicos da época acreditavam que a masturbação em si, não era uma doença, mas que ela estava inescapavelmente associada a quase todas as doenças, que podiam inclusive tornar-se mortais.

A articulação entre a figura do monstro, do indivíduo a ser corrigido e do masturbador é possibilitado, principalmente, por esse último, já que a masturbação é capaz de provocar não só as piores doenças, mas também as piores deformidades do corpo e por fim as piores monstruosidades do comportamento.

O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão rodeá-lo – por essa espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação (Foucault, 2001, p.75).

Pode-se ver muito dessa incorrigibilidade retificável na situação do surdo na sociedade normalizadora. Esse desejo e essa necessidade de correção, de controle, faz com que se tente tornar o surdo, um ouvinte sem audição. O anseio da construção de uma sociedade onde surdos são obrigados a falar para se comunicar, a enfrentar toda sua escolaridade através da leitura labial, e a assumir empregos que dispensem sua capacidade de pensar abstratamente, pela crença que o surdo não é capaz de aprender como outra pessoa ouvinte, dado que, de fato, não o é. Esse problema existe e uma de suas causas é a escola, que insiste em reforçar o que por natureza, ou por alguma doença ele não tem, e não vai ser possível restaurar.

Apesar da existência de inúmeras alteridades surdas, e muitas mais em formação, como diz Perlin (1998a), a que me encanta e que motiva a estudar é a Identidade Surda. É o surdo que sinaliza, que constrói sua cultura, que luta por uma educação própria, que quer uma escola bilíngüe onde possa aprender através de sua própria língua, que se engaja na luta política do surdo pelos seus direitos como cidadão.

Capítulo 2

Este capítulo se aterá a educação do surdo, às políticas educacionais utilizadas pelas escolas brasileiras seguindo as recomendações do Ministério da Educação (MEC).

Os surdos se encontram na modalidade escolar chamada Educação Especial. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) essa é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades educacionais especiais, e que é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estão à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no caderno sobre Adaptações Curriculares (Brasil, 1999), define como sendo portador de necessidades educacionais especiais todo aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos. Os portadores de necessidades educacionais especiais são divididos em portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla, portadores de condutas típicas (problemas de conduta), portadores de superdotação, as crianças em situação de rua, as excluídas, filhas de imigrantes. Pensando assim, uma quantidade irrisória de crianças não são portadoras de necessidades educacionais especiais. Quais são as crianças que sobram?

O “deficiente auditivo” é definido, ali, como toda pessoa com perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido.

As Adaptações Curriculares (Brasil, 1999), propõem-se a *subsidiar a prática docente propondo alterações a serem desencadeadas na definição dos objetivos, no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, no transcorrer de todo processo*

avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico no intuito de favorecer a aprendizagem do aluno (p.13).

, ou seja, propõe que se realize uma adaptação do currículo regular, para torná-lo apropriado aos alunos com necessidades especiais, mesmo que para isso seja necessária a eliminação de conteúdos, chamados de secundários, para focar os considerados mais básicos e essenciais do currículo; ou mesmo, a alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos como o de eliminar partes de seus componentes mesmo que fundamentais.

Ainda em Adaptações Curriculares é reforçada a idéia de que é prioritário o atendimento educacional com qualidade, baseado no reconhecimento e no respeito à diversidade, devendo ser concretizado através de medidas que levem em conta as diferentes capacidades intelectuais, os conhecimentos, os interesses e motivações do aluno e a flexibilidade e dinamicidade do currículo. Para isso não defende a concepção de que a escola dispõe sempre de uma estrutura apropriada ou realiza um fazer pedagógico adequado a que o educando deve se adaptar (p.16), mas sim que o aluno e a escola devem aprimorar juntos a eficiência da educação através de sua interatividade. Diz ainda que a expressão "necessidades educacionais especiais" está associada a dificuldades de aprendizagem e não necessariamente a deficiências, e que o termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões como deficientes, excepcionais, superdotados, incapacitados, entre outros.

Argumenta-se, ainda, que pesquisas científicas têm comprovado o que a prática escolar tem evidenciado: os sistemas educacionais têm muita dificuldade para integrar o aluno com necessidades especiais. A maioria dos sistemas educacionais ainda se baseia na concepção médico-psicopedagógica para identificar e atender os alunos com necessidades especiais, focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Em um outro trecho diz que:

a própria escola regular tem dificultado, para os alunos com necessidades especiais, as situações educacionais comuns propostas para os demais

alunos. Direcionam a prática pedagógica para alternativas exclusivamente especializadas, ou seja, para alunos com necessidades especiais, a resposta educacional adequada consiste em serviços e recursos especializados (Brasil, 1999, p.19).

E complementa dizendo :

Tais circunstâncias apontam para a necessidade de uma escola transformada. Requerem a mudança de sua visão atual. A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que enseje o acesso e a permanência – com êxito – do aluno no ambiente escolar; que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. A forma convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente é questionada, requerendo –se o aprimoramento permanente do contexto educacional. Nessa perspectiva é que a escola virá a cumprir o seu papel, viabilizando as finalidades da educação (ibid, p19).

Isto posto, voltando ao texto que trata das adaptações de acesso ao currículo, são feitas algumas sugestões, tais como:

- *materiais e equipamentos específicos como prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos específicos etc.;*
- *textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão, como linguagem gestual, língua de sinais e outros;*
- *sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno, como leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais;*
- *salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico etc.;*
- *posicionamento do aluno na sala de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas;*
- *material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente (Brasil, 1999, p.46-47).*

E complementando, o item que trata sobre “adaptações dos conteúdos curriculares e no processo avaliativo” diz que as medidas a serem tomadas devem considerar alguns aspectos e um deles é *contar com a participação da equipe docente e técnica da escola e com o apoio de uma equipe psicopedagógica (integrada por psicólogo, fonoaudiólogo, médico e outros) quando possível e necessário (ibid,p.52).*

Pode-se encontrar muitas contradições entres os duas passagens, a mais nítida é o uso da palavra deficiente apesar do próprio texto dizer que traz efeitos negativos no contexto educacional. Uma outra é o fato de afirmar que:

a maioria dos sistemas educacionais ainda baseia-se na concepção médico-psicopedagógica quanto à identificação e ao atendimento de alunos com necessidades especiais. Focaliza a deficiência como condição individual e minimiza a importância do fator social na origem e manutenção do estigma que cerca essa população específica. Essa visão está na base de expectativas massificadas de desempenho escolar dos alunos, sem flexibilidade curricular que contemple as diferenças individuais (Brasil, 1999, p.18).

Dito isto, recomenda, em outro trecho que a escola tenha uma equipe com psicólogos, fonoaudiólogos e médicos. Faz o discurso do respeito à diversidade, de levar em conta os interesses e as motivações dos alunos e depois recomenda próteses auditivas, treinadores de fala, tablados, salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala e rítmico.

Qual o sentido de um surdo treinar seu sistema auditivo? Como uma posição dessas pode não focalizar a deficiência como condição individual, se ela praticamente se baseia, especificamente, na falta biológica deficiência para sugerir os “recursos de adaptações aos currículos” ? Para o surdo que sinaliza, que quer ter sua cultura reconhecida, nenhuma dessas recomendações pode levar em conta seus interesses e motivações. Mesmo quando se fala em linguagem de sinais, ela só serviria como “instrumento”, digamos assim, para facilitar o aprendizado. Ora se ela é reconhecida como facilitadora ,como coloca os PCNs, p porque não usá-la em todas as situações?

Veiga-Neto (2001) nos alerta que para que a inclusão aconteça é necessário mais do que vontade política e competência técnica. Skliar (1999) reforçando o que diz o autor, afirma que é preciso conhecer *qual é a política de significados e representações que se produzem e reproduzem nessa proposta* (apud Veiga Neto, 2001). Se isso não é feito, além das enormes dificuldades, o que já vem acontecendo, pode se estar levando a questão para um lugar diferente, até oposto do que se gostaria.

É necessário lembrar, como diz Souza (2002b) que estando no espaço geométrico da norma, tudo que está além do normal é estranho e, por isso, necessita-se trazê-lo para o campo de normalidade, sendo utilizadas, para esse fim, inúmeras técnicas corretivas, como por exemplo, no caso do surdo, e que já

foi citado acima, tablados, treinadores de fala, aparelhos auditivos entre muitos outros. Nesse trazer para o campo da normalidade, a inclusão se converte em mais uma tecnologia de seqüestro para o espaço tranqüilizador da norma, seqüestro para que haja construção de saberes que, ao explicarem, esquadriharem e classificarem cada caso, os excluem paradoxalmente da normalidade (Veiga-Neto, 2001).

A LDB, em seu artigo 58, parágrafo 2º, diz que o *atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular*. Nesse sentido, participar de uma classe ou uma escola especial significa falta de capacidade do aluno de conseguir se integrar na escola ou sala regular, nem sendo cogitada que uma sala ou escola “especial” ser uma possibilidade de desenvolvimento de capacidades que numa sala regular não seria possível. Onde fica o surdo sinalizador que pede uma escola própria?

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial no Ensino Básico (Brasil,2001), encontram-se trechos sobre, especificamente, educação de surdos. Neles se pode ler que :

A interação (entre professores regulares e os serviços pedagógicos especializados) torna-se absolutamente necessária quando se trata, por exemplo, da educação de surdos, considerando que lhes é facultado efetivar sua educação por meio da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais, depois de manifestada a opinião dos pais e sua própria opinião. Recomenda-se que os professores, para atuar com educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, tenham complementação de estudos sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua brasileira de sinais. Recomenda-se também que o professor, para atuar com alunos surdos em sala de recursos, principalmente a partir da 5ª. série do ensino fundamental, tenha, além do curso de Letras e Lingüística, complementação de estudos ou cursos de pós graduação sobre o ensino de línguas: língua portuguesa e língua de sinais (p.51).

Segundo Souza (prelo) recomendações como essa poderiam justificar que vem ocorrendo um incentivo para a formação maciça de intérpretes e de professores surdos, todavia, como não existe incentivo para a criação de escolas bilíngües para surdos, esses teriam que trabalhar como auxiliares ou professores

especiais sob a supervisão de professores ouvintes. Não que a formação de intérpretes e professores surdos não seja importante, mas é importante pensar para que e para quem estão sendo formados.

O que chama muito a atenção é que apesar de política educacional brasileira mostrar preocupação com a educação do surdo, apregoando principalmente a utilização de métodos corretivos, ainda distribui e veicula manuais didáticos para educação à distância de professores que trabalham ou trabalharão com surdos. Manuais como os que fazem parte da Série Atualidade Pedagógicas, produzidos pela Secretaria de Educação Especial com o aval do MEC desde 1997, onde encontramos um especificamente sobre “Deficiência Auditiva”. Esse manual é dividido em sete fascículos, tendo cada um deles seus objetivos gerais e específicos e uma avaliação, em testes, que o professor deve fazer logo depois de estudá-lo. Se o professor não for aprovado no teste deve ler novamente o fascículo e fazer novamente o teste. Pode-se encontrar as respostas dos testes na página seguinte da avaliação.

Nos fascículos encontramos assuntos como as causas das “deficiências” auditivas, prevenção, diagnósticos; a posição do professor perante o papel da família do surdo para seu desenvolvimento; o papel do professor com criança surdas de 0 a 3 anos; a educação infantil para a criança surda; a aquisição do português escrito para o surdo; o surdo na educação básica e superior; e a língua de sinais brasileira. Falam sempre da surdez como “deficiência auditiva” e portanto dos recursos para remediá-la, da importância de “estimular” as crianças desde bebê a falar e a atentar para os movimentos da boca quando alguém fala com ele, da importância que aprender a língua portuguesa oral e escrita tem para a comunicação e socialização do surdo, entre outros. O interessante é que se deixou para o “último” fascículo a discussão sobre a língua de sinais brasileira, e a tentativa de ensiná-la através da palavra escrita em português, quando é de modalidade visual e ágrafa.

Finalizo lembrando Veiga-Neto (2001), quando alerta que está em movimento uma vontade de saber, e através das disciplinas e da normalização, é ativada por uma vontade de poder, que será mais eficiente quanto menos

aparente for e tão ardilosa quanto mais nos capturar através de estratégias de tradução e simplificação.

Tais estratégias incluem variados dispositivos de ordem discursiva e não-discursiva, como distribuição diferencial de recursos orçamentários, circulações de vulgatas, discursos panfletários, manuais didáticos, literatura paradidática e até de auto-ajuda (p.31).

Capítulo 3 – Objetivos

Como o surdo, usuário da língua de sinais, que quer ter sua cultura reconhecida e pede uma escola própria, se vê enquanto sujeito na sociedade? Que escola é essa que ele pede e acredita?

Esse trabalho tem como objetivo confrontar a discussão sobre os saberes disciplinares, sobre a normalização da sociedade e as políticas educacionais referentes "aos" surdos, com os desejos e preocupações "dos" surdos que querem se narrar para fora dos limites da anormalidade. Isto será feito através de narrativas de histórias de surdos e entrevistas com eles, procurando dar a ele a possibilidade de mostrar suas opiniões e vontades enquanto um sujeito surdo.

Capítulo 4

Iniciarei esse capítulo relembro Perlin (1998a), quando, em seu texto, defende que os surdos constroem distintas alteridades que se originam através das diferenças culturais e políticas que assumem. Ainda no texto, a autora afirma que as diferentes identidades surdas são complexas e diversificadas, que não são estáveis e por isso estão em contínua mudança. Segundo ela, os surdos não podem ser classificados como um grupo de identidade homogênea e que suas diferentes alteridades devem ser respeitadas.

Pensando dessa forma voltemos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. Para quem eles são escritos? Respeitam a diversidade das alteridades surdas? E finalmente por quem foram escritos?

Veiga-Neto (2001) nos alerta para as dificuldades da implantação da inclusão e até do perigo de levarmos a questão para um rumo diferente do que se deseja se não for conhecida a política de significados e de representações que se produzem com essa proposta. Para esse autor, se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, isso não ocorre tanto pelos diferentes níveis cognitivos existentes em uma sala,

mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de marcar a distinção entre normalidade e anormalidade (p.24)

Finaliza afirmando que *a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar que somos nós e quem são os outros (ibid, p.25).*

Nos PCN's lê-se que "deficiência auditiva" se refere a uma "Perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido" (Brasil, 1999, p.25). Essa perda pode ser dividida em 4 níveis: leve, moderada, severa e profunda. O documento diz que tanto na severa quanto na profunda o indivíduo não consegue entender, com ou sem o aparelho auditivo, a voz humana, bem como adquirir o código da língua oral naturalmente.

G.², surda desde os sete anos, doutoranda, quando entrevistada, em resposta a como definiria surdez disse: *"Surdez é uma diferença, uma experiência visual, longe de ser uma deficiência, uma falta, uma necessidade especial. Gostaria que os ouvintes entendessem isto de experiência visual e que não tendessem a juntar tudo como se o mundo fosse somente dos ouvintes"*.

Nota-se claramente a diferença de como é significado oficialmente o surdo (deficiente) e como essa surda se vê. Assim como ela, muitos outros surdos enxergam-se dessa forma e por isso procuram uma escola própria e o seu lugar na sociedade. Como, por exemplo, A., ator, surdo congênito:

"Nasci surdo, acostumei-me com esse "cheiro surdo". Se por acaso acontecesse um milagre e eu pudesse ouvir, eu não me sentiria mais eu mesmo. Como iria dar conta do ouvir se minha comunicação é pelos olhos e não pelos ouvidos. Eu não me sentiria mais a mesma pessoa. Acho que esta é minha vida, meu jeito de ser" (Perlin, 1998b:99).

Apesar das advertências feitas no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre os problemas que trazem a medicalização do surdo, para a sua educação, sua definição do surdo ainda é médica. Medicalizar a surdez, segundo Skliar (1997) *significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como leitura labial e articulação, mais do que a interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais*. Podemos notar, porém, que a surda entrevistada vê a surdez de forma cultural.

Assim como Perlin (1998b) diz:

Minha leitura das identidades surdas sugere que o ponto de observação do sujeito surdo com corpo mutilado deve mudar de lugar para encarar o aspecto cultural (p.24).

E ainda:

A existência de representações da identidade hegemônica (ouvinte) sempre se faz presente e interfere no diferente. Neste sentido, diante da representação predominantemente presente da identidade ouvinte, a identidade surda é levada a ser vista como uma identidade subalterna.

² Optei por não identificar os entrevistados, usando somente uma inicial para distingui-los.

Em uma concepção de alteridade, o surdo não é visto de forma subalterna, mas como um sujeito político que se constitui a partir das representações sobre a sua diferença.

A identidade surda precisa, no entanto, ser procurada na diferença, para além de um conceito redutor, o da subordinação. Precisa, por exemplo, ser procurada numa concepção de diferença e de resistência (ibid, p.29).

Não se pode esquecer, porém, que vivemos em uma sociedade normalizadora, que procura trazer tudo e todos para o espaço tranqüilizador da norma, não podemos esquecer tão pouco das diferentes alteridades surdas. Por isso não é difícil encontrar surdos como H., homem, surdo congênito, por exemplo, que define a surdez como “*uma perda auditiva de 4 tipos: leve, moderada, severa e profunda*”, assim como um grupo de surdos que fizeram um abaixo assinado contra a legalização da língua de sinais, o qual cito no primeiro capítulo do trabalho.

Quando os entrevistados são perguntados sobre a inclusão, apresentam visões diferentes. H. acredita que a inclusão é uma grande idéia, mas não da forma que tem acontecido:

Aparentemente, parece uma ótima idéia, sensacional. Mas se pegarmos uma estatística do número de surdos que existem no Brasil veremos que uma grande maioria de surdos adultos não foram oralizados vivendo então baseados na LIBRAS. A estatística mostra um número enorme, resultado de muitos fatores tais como a ignorância dos políticos, atraso na implantação dos projetos sociais e pedagógicos e por aí vai... Daí, incluir o surdo sinalizado numa escola comum bastando apenas colocar numa sala de aula e pronto, não vai dar certo. A escola tem que ter estrutura para acolher os deficientes: um banheiro especial para paraplégicos, rampa para cadeira de rodas, uma sala de fonoaudiologia, psicóloga, etc. Poderíamos não precisar de tudo isso se não fosse esses atrasos dos projetos sociais e se o número de surdos sinalizados fosse meno”.

Já G. se declara contrária a esse tipo de estrutura da educação:

“Um absurdo! Onde se viu colocar quem se utiliza da visão entre os que utilizam a audição... A hegemonia acaba vencendo...”

Emmanuelle Laborit (1995), é uma atriz francesa, surda de nascença. Ela escreveu um livro contando sobre sua vida e em um dos trechos, falando sobre a escola que estudava diz o seguinte:

Decidi não fazer mais nada em classe. Não suportava mais aquelas aulas, não suportava ler os lábios, não suportava lutar para produzir os ruídos de minha voz, não suportava a história, a geografia, até mesmo o francês, não suportava os professores desanimados, que constantemente me repreendiam, me diminuía diante dos outros. A realidade me desgostava. Então decidi não encará-la mais de frente. Fiz minha revolução. Era ridículo passar minha vida em uma escola. As horas mais importantes de minha vida se perdiam em uma prisão. Tinha a impressão de que não me amavam, que não conseguiria prosseguir a diante. Tudo aquilo não servia para nada. (...) Tinha a sensação de ser manipulada, queriam apagar minha identidade surda (p.89).

Em Perlin (1998b) também temos a opinião de J., uma surda brasileira:

De meu ponto de vista a escola de ouvintes é ruim para fazer amizades, para estabelecer relações (p.61).

Mesmo quando inclusiva, a escola é uma escola ouvinte, trabalha com a maioria, pensa na hegemonia de ouvintes dentro da escola. Isso acontece no mundo todo. Sabemos que no Brasil é feito desde que Pombal se instalou no país, a partir de então se tornou extremamente importante mostrar que o país tem uma só identidade, uma só cultura, uma só língua, a Portuguesa.

Hoje as idéias de Pombal sobre a construção de uma identidade nacional baseada na língua portuguesa ainda vivem e são fortalecidas pela legislação educacional vigente. Tais ideais acabam sendo apropriados por profissionais da educação, alunos e familiares. Um exemplo é H. e sua postura ao ser perguntado sobre sua escolarização:

Absolutamente oralismo em todos os aspectos. Foi fundamental para o aprendizado do português escrito, lido e falado. (...) No meu caso, o oralismo me permitiu grandes progressos, me facilitou bastante a aproximação com pessoas ouvintes principalmente no âmbito profissional. A LIBRAS³ é uma realidade para os surdos que não tiveram os mesmos privilégios que eu apesar que é (sic) uma linguagem pobre em português por ser bastante compacta e não possibilita ensinar a grafia correta do português.

Segundo Skliar (1998) oralismo é um conjunto de idéias e práticas destinadas a fazer com que os surdos se narrem e se vejam como ouvintes. Sustenta também a idéia de que existe uma falsa relação entre a eficiência oral e o desenvolvimento cognitivo e afirma que a língua de sinais, ao contrário do que se pensa, não limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral (Skliar, 1997).

³ Sigla para Língua Brasileira de Sinais

H. ao ser perguntado como deveria ser a escolarização do surdo, deixa bem clara sua educação oralista:

Muitos dizem que o professor tem que saber LIBRAS para ajudar os surdos em sua escolarização numa escola comum. É até bom, concordo. Mas é difícil usar 2 línguas ao mesmo tempo para falar oralmente para ouvintes e gesticular para os surdos durante uma aula. São poucos que dominam. Para solucionar isso, que tal incluir uma nova disciplina de LIBRAS da 1ª até a 8ª série ? Os alunos ouvintes irão aprender e ajudarão os surdos nas tarefas corriqueiras. Daqui a 10 anos, não precisará ser até a 8ª série, poderá ser até a 4ª série, porque até lá a educação já terá evoluído muito. Mas vale ressaltar que o aluno surdo não deve se limitar apenas ao aprendizado da LIBRAS, deve ter um acompanhamento paralelo de fono para aprender a oralização. Este projeto educacional de instalar uma sala especial de fonoaudiologia para alunos surdos em todas as escolas comuns é um projeto caríssimo, mas não impossível. A implantação poderia ser gradativa começando com uma escola com fono por cada região de uma cidade. Assim, se evita que um aluno surdo que more longe tenha que se deslocar com vários ônibus para uma determinada região onde há uma escola com fono o que hoje é uma realidade.

Para H., portanto, a libras se reduz a um instrumento temporário de acesso ao português oral e escrito.

Já a depoente G., que estudou através da integração até o final do ensino médio, tem um visão oposta a de H., e diz que o que sua educação poderia ter sido melhor :

Se eu tivesse entrado para escola de surdos e tivesse intérpretes na faculdade... Eu não tive nada sobre cultura surda, sobre minha diferença, sobre minha alteridade e estas coisas estavam condenadas... sinto falta disto. Meus companheiros tiveram disto e eles estão mais conscientes de sua diferença, de sua identidade que eu... Esta falta não vou conseguir superar...

Para ela a escolarização do surdo deveria:

(...) acontecer numa pedagogia da diferença, a pedagogia dos surdos. Esta pedagogia não posso explicar em detalhes aqui por ser ampla, darei, no entanto, alguns focos para nortear. 1. É uma pedagogia da diferença traz o específico surdo; 2. Ela é a pedagogia que permite a nós surdos encontrar nossa identidade e nossa cultura sem contanto esquecer as coisas que os ouvintes ensinam. 3. Utiliza o português como língua estrangeira e a língua de sinais como língua de transmissão de conteúdos. 4. É uma pedagogia praticada pelos professores surdos.

Pode-se notar, entre as alteridades surdas, divergências quanto a importância da língua de sinais. Surdos que acolheram no oralismo não a consideram língua, não a aceitam e não a utilizam de forma alguma, como por exemplo os surdos que fizeram o abaixo assinado (Anexo 2), ou manifesto, como intitulam, enviado ao Senado Brasileiro contra a legalização da Língua de Sinais. No texto pode ser lido que:

(...) Nós, como ninguém, sabemos que somente a oralização amplia nossas possibilidades e iniciativas como qualquer ser humano e, por isso mesmo, acreditamos que somente o oralismo é capaz, como um todo, de nos incluir na sociedade, sem sermos marginalizados. Por este motivo, não concordamos com o fato de a língua de sinais ser a língua exclusivamente única do surdo.(...) não vemos o motivo para aprendermos uma língua que não nos dará utilidade e que não nos identificamos com ela. É quase a mesma coisa que sermos obrigados a aprender Latim, uma língua morta.

Existem também surdos oralizados que até se utilizam dela, como é o caso de H., que somente a aprendeu para se comunicar com outros surdos que ainda não oralizavam, como podemos conferir no trecho de sua entrevista:

(...) eu estudava numa escola para surdos de cuja filosofia educacional era a integração de surdos com ouvintes. Nesta escola se permitia matricular ouvintes para que os surdos possam conviver com eles sem trauma. Mas havia uma pequena minoria de surdos que tardiamente entraram nesta escola e não tinham aprendido nada de oralismo e viviam se comunicando em língua de sinais. Daí, como eles não sabiam falar corretamente, e falando com eles não entendiam nenhuma palavra. Notava-se que meu aprendizado estava muito evoluído e para evitar esta afronta de falar com eles oralmente assim como para se evitar que eles fiquem isolados e perdidos dentre outros surdos oralizados e ouvintes, resolvemos aprender a língua de sinais.

H. também considera a língua de sinais como um instrumento para integrar surdos sinalizadores:

Trata-se de uma linguagem de comunicação com o fim de integrar surdos sinalizados à sociedade. No meu caso, o oralismo me permitiu grandes progressos, me facilitou bastante a aproximação com pessoas ouvintes principalmente no âmbito profissional.

Já Laborit (1995) mostra a importância da língua de sinais em sua vida, tanto na convivência com outros surdos, como também no entendimento e participação do mundo dos ouvintes no trecho:

(...) Aos sete anos, eu falava, mas sem entender bem o que dizia. Com os sinais comecei a falar muito melhor. O francês oral não era mais uma obrigação, logo, psicologicamente, era mais fácil aceitá-lo. Depois, tive acesso a informações importantes: os conceitos, a reflexão; a escritura tornou-se mais simples, a leitura também. Fazia tantos progressos que seria uma injustiça privar uma criança daquilo que tive. (...) Quando leio um romance, associo instintivamente o sinal correspondente à palavra que leio. Em seguida, leio mais facilmente nos lábios de quem o pronuncia. Minha memória visual associa-se perfeitamente a ortografia francesa. Uma palavra é uma imagem, um símbolo. Quando me ensinaram "ontem" e "amanhã" em língua de sinais, quando consegui entender seu significado, pude falar oralmente com mais facilidade, escrever essas palavras com mais facilidade!(p.163).

A autora também se utiliza da língua de sinais para aprender, no caso, o francês, mas não a nega como língua natural, ou como sua primeira língua, ela não usa a língua de sinais somente para chegar a um objetivo, aprender o francês, ela a utiliza para viver:

O surdo tem uma qualidade de vida. Uma adaptação a essa vida. Ele desabrochou com a língua de sinais. Consegue falar, escrever, criar conceitos com a ajuda de duas línguas diferentes. (...) Ter outra concepção do mundo que não seja aquela de meus olhos? Impossível. Perderia minha identidade, minha estabilidade, minha imaginação, me perderia de mim mesma (...).

G. quando perguntada sobre a língua de sinais diz:

Aprendê-la foi um encontro com um mundo fascinante, a facilidade da comunicação com os surdos com os quais convivia a partir dos 18 anos.

Por diferentes visões de um mesmo assunto - língua de sinais – nota-se o quanto é necessário opções educacionais para que a educação seja, de fato, democrática a todos. Para os surdos que se inscrevem no que chamam de "cultura surda", que se constroem enquanto indivíduos através de experiências visuais mediadas pela língua de sinais, a escola oferecida hoje não lhes é suficiente. Ela não os permite que se reconheçam enquanto sujeitos surdos pois se baseia na falta: falta de ouvir, de falar, de ser entendido, de optar.

J., surda, diz:

Sempre me percebi como parte da comunidade surda. Entrei na escola aos dois anos e meio. Para mim era natural a forma de comunicação (em sinais). Quando encontrei o "oral" ele era coisa de doer a garganta. Toda vez que treinava o som, doía a garganta. Hoje não falo porque não gosto da dor de garganta. Prefiro o silêncio da palavra falada. A construção da fala foi dolorosa. Faltava às aulas de fono, fugia para não ir. (Perlin, 1998:59).

Assim como ela, outros surdos se rebelam contra as técnicas educacionais convencionais: próteses auditivas, treinadores de fala, tablados. Para ela prótese é

um aparelho que permite ouvir apenas ruídos. Não serve para a voz humana. Os sons humanos são ininteligíveis (...). Faço de tudo para escondê-lo sobre o cabelo para que mamãe não veja e não saiba se o uso. Às vezes o escondo para que ninguém o perceba. Apesar de meus 20 anos ela continua olhando todos os dias se pus o aparelho. Muitas vezes me envolve num abraço e se sente falta do aparelho faz lá suas exigências. Outras vezes vai ver, no lugar de sempre, se o aparelho está lá. Se não o encontra já sabe que estou usando. Mas ultimamente escondo-o. Ao sair de casa, o escondo onde ninguém o vê. Quero ter liberdade de não ouvir. Quero ser eu mesma (Perlin, 1998, p.41).

Pouco se conhece da surdez, e pela desinformação, famílias ouvintes com filhos surdos, procuram a medicina. O saber clínico procura curar a surdez, seja através de implantes cocleares, seja com o uso de aparelhos, ou mesmo através do treinamento da fala. Através do discurso médico, muitos surdos e muitas famílias acreditam que serão, um dia, como ouvintes, o que descobrem, quase sempre dolorosamente, que não é verdade.

O Ortofonista nos havia dito para não nos inquietarmos porque você iria falar. Deu-nos uma esperança. Com a reeducação e os aparelhos auditivos, você se tornaria uma ouvinte. Atrasada, certamente, mas você chegaria lá (Laborit, 1995, p.24).

Outro exemplo é P., surda congênita, 26 anos:

"(...)era chato quando a professora oralizava, quando tinha fono, aquilo era ininteligível. Na fono era preciso oralizar até doer a garganta. Usava aparelho e odiava-o(...). Acreditava no que me diziam de que quando crescesse seria igual aos ouvintes. Um dia descobri que nunca iria falar como eles, seria impossível. Era preciso pegar meu jeito de ser surda"(Perlin, 1998, p.73).

Souza (2002), ao discutir a escolaridade da pessoa surda, aponta a importância de rompermos com os sistemas emaranhados de verdades em que os

saberes sobre a surdez, entendida como patologia, se vinculam. Isso poderia significar o abandono de práticas disciplinares e de seqüestro, como aparelhos, tablados, treinadores de fala, etc, como recomendado pelos PCN's, que esses sistemas de verdade legitimam.

Termino este capítulo fazendo coro com Skliar (1998):

O sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de políticas lingüísticas, de identidades, comunitárias e culturais, pensadas a partir do que os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação (p.26) .

Capítulo 5 – Considerações Finais

(...) novas táticas precisariam ser inventadas, pela/na escola para que possa, de fato, educar também aqueles que querem se narrar e se reconhecer como surdos e não como deficientes da audição – uma compreensão sobre si igualmente legítima. Para tanto, seria necessário, ao menos em relação a esse grupo específico, não ser considerado o que recomenda os PCN Adaptações Curriculares (Brasil, 1999): nada de tabladors, treinadores de fala, leitura orofacial; nada de salas-ambiente para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc; nada de pôr o aluno surdo em frente ao professor ouvinte e muito menos não mais a compulsiva fabricação de materiais visuais para a apreensão das informações expostas verbalmente a eles (p.46-47). A clínica estaria recolhida, provavelmente, ao espaço que historicamente conquistou às custas da norma: ao espaço do consultório, do posto de saúde ou do hospital (Souza 2002, prelo).

Essa autora explicita o que eu gostaria de propor com esse trabalho, a possibilidade de escolha, escolha essa, feita pelos surdos. A autora continua dizendo que seria um bom começo escutar esse grupo e com eles construir uma escola para eles. Talvez, dessa forma, *possamos romper com os sistemas emaranhados de verdades a que os saberes sobre a surdez (entendida como patologia) se vinculam (Souza, 2002,prelo)*. Assim como Souza (ibid), acredito que se isso não ocorrer estaremos todos a *serviço da surda repetição do mesmo e da manutenção da igualdade genérica – igualdade sempre muda as diferenças (prelo)*. Essa transformação da escola deve vir acompanhada também de uma transformação política na estrutura e na dinâmica em que a escola está inserida (Souza e Góes, 1999) para que ela aconteça de fato.

Skliar (1999) nos alerta que o discurso sobre a deficiência tende a mascarar a questão política da diferença, reduzindo-a à noção de diversidade, ou seja, como *variantes aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade (p.21)*. A diversidade torna-se, assim, uma forma de obscurecer o significado político das diferenças culturais, principalmente nos documentos oficiais da educação especial, o que gera em consequência, no melhor dos casos, a aceitação de um certo pluralismo, mas sempre referente à uma norma ideal. O autor também se posiciona em relação às denominações criadas ao referir-se aos "diferentes", como sujeitos deficientes ou como deficiência, portadores de

necessidades educativas especiais, como propõem os PCNs, entre outras. Pondera que essas denominações, por si mesmas, não caracterizam nenhuma mudança política, epistemológica ou pedagógica, servem sim, independente de qual será usada no momento, para manter traçadas as fronteiras entre o estar fora, o estar do outro lado, ou para nos definirmos em oposição. Essa oposição supõe que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele. *No entanto, o ser surdo, por exemplo, não supõe o oposto – negativo – do ser ouvinte, nem o ser cego o oposto do ser vidente; são experiências singulares que constituem uma diferença específica (Skliar, 1999,p.23).*

O conceito diferença não substitui, nem pode ser substituída, pelo de diversidade, pluralismo ou deficiência, eles não ocupam o mesmo espaço discursivo. As diferenças têm algumas marcas que possibilitam sua compreensão, como enumera Skliar (1999):

– As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de pluralidade; - as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; - não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; - as diferenças são sempre diferenças; - não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; - as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas, e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; - as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; - a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (p.23).

Assim, precisamos nos desligar das formas como os ouvintes narram os surdos, e deixar que eles próprios se narrem. Isso significa um processo de desouvintização, isso é, não aceitar mais que a narrativa ouvinte hegemônica reduza a língua de sinais, a comunidade surda e as produções culturais surdas, a instrumento, a guetos ou a saberes desqualificados, respectivamente. A alteridade surda será melhor compreendida se rompermos com os significados que se referem ao que convencionalmente se denomina deficiência auditiva e os compreendermos como sujeitos visuais (Skliar, 1999).

Para finalizar coloco um exemplo de como é difícil, mesmo para uma pessoa que estuda a educação para surdos e as questões de normalização, que é o que pretendo, sem pequenos deslizes, como em minha entrevista com a surda G. quando pergunto:

D: Acredita que com a inclusão todas as capacidades dos surdos poderão ser desenvolvidas, ampliando suas possibilidades de inclusão na sociedade?

G: Para mim esta pergunta está representando uma ideologia. A pergunta está mesmo fazendo valer a superioridade do ouvinte sobre o surdo. Pense de novo e formule uma pergunta onde você fica neutra... Mas não vou esperar... Vou responder como está... A inclusão não desenvolve todas as capacidades do surdo porque não lhe dá condições de encontrar sua diferença e sua alteridade e identidade. Então como fica o surdo? Fica com uma identidade flutuante que não desce fundo na cultura surda nem na cultura ouvinte. Ele fica pela metade. Nós surdos notamos a dificuldade dos que viveram na inclusão, coisa que os ouvintes não entendem, pois para eles, o que vale é o seu mundo, não o nosso...

BIBLIOGRAFIA

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei n° 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei Federal n°10.172. *Plano Nacional de Educação*, 09 de janeiro de 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial, MEC; SEESP, 2001, 79p.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Os Anormais: Curso de College de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel, *Resumo dos Cursos do College de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FREUD, Sigmund. O Estranho. Em: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Volume XVII, original em alemão escrito em 1919, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LABORIT, Emanuelle. *O Vôo da Gaivota*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 1995.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: Larrosa, J.; Perez de Lara, Nuria. *Imagens do outro*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: Skliar, C.(org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, p.36-49, 1998a.

- PERLIN, Gladis. *Histórias de Vida Surda: Identidades em questão*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 1998b.
- SKLIAR, Carlos. *A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade*. *Educação & Realidade*, 24 (1), Jul./Dez., 1999.
- SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, C. (org.). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: Skliar, C. (org.): *Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Cadernos de Autoria nº2, Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: Skliar, C. (org.) *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, 2v.
- SOUZA, Regina Maria; GALLO, Sílvio. *Por que matamos o barbeiro? Reflexões sobre a paradoxal exclusão do outro*. *Educação & Sociedade*, 2002, 79, agosto, p. 39-64.
- SOUZA, Regina Maria. Educação de Surdos e Questões de Norma. In: Lodi, A.; Teske, Ottmar (org.) *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, prelo.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. *Pró-Posições/ Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP*, v. 12, n. 2-3 (35-36) Jul/Nov., 2001.

ANEXO 1

Os filhos do silêncio

Casal de lésbicas recorre à fertilização in vitro para ter bebês surdos como elas

O desejo número 1 de toda mãe é ter um bebê saudável. Essa é, por se dizer, a ordem natural da vida. É isso que torna tão difícil entender que uma mãe recorra à fertilização artificial com o objetivo premeditado de produzir um bebê com uma deficiência congênita. Talvez se deva dizer "duas mães", pois se trata de um casal de lésbicas americanas, Sharon Orchesneau e Candace McConlough, ambas surdas. Em lugar de um neném de olhos claros ou superinteligente, elas procuraram gerar um filho surdo. Na verdade, o segundo, pois já criam uma menina de 5 anos, Jehanne, surda de nascença. Como os bancos de sêmen se recusaram a colaborar com tal projeto, elas recorreram a um doador surdo. Além, é mesmo que ajudou a gerar Jehanne. Há quatro meses, Sharon deu à luz um menino, Gavin. Só no mês passado o bebê atingiu o desenvolvimento necessário para ser submetido a um sofisticado teste de audiologista: ele tem uma leve capacidade auditiva no ouvido direito, que, segundo os médicos, deverá perder em poucos anos. As crianças ficaram encantadas. "Que coisa que nossos filhos sabem como nós somos. Queremos que gostem das mesmas coisas que nós", diz Sharon.

Normalmente, uma em cada 2.000 crianças nasce com problemas de

audição. Em casos como o de Sharon, que é filha de um casal surdo, a possibilidade sobe para uma em duas. Como o pai também tem a deficiência, as probabilidades se elevam para três em quatro. "O que fizemos foi aumentar nossas chances de ter um bebê que fosse surdo", define Candace, que adotou a criança. "É uma eugenia ao contrário", espanta-se Wolnei Guerra, professor de biética da Universidade de Brasília. "Em vez de dar um vantagem competitiva a seus filhos, elas esco-

lheram que a criança tivesse uma deficiência. É um egoísmo absurdo." A decisão de ter um filho deficiente auditivo foi tomada por razões surpreendentes. Desde os anos 80, muitos países americanos desenvolveram o conceito de que a surdez não é uma deficiência médica, mas uma identidade cultural. Eles se veem como uma tribo à parte, com linguagem própria (a de sinais), e manifestam abertamente sua preferência por filhos surdos, com os quais gostam de comunicar-se livremente.

Essa curiosa interpretação da surdez surgiu na única universidade para deficientes auditivos, a Gallaudet, localizada em Washington. Como não vêem a surdez como uma deficiência, não acham que trouxeram uma criança doente ao mundo. Sharon e Candace consideram-se na mesma condição de pais que recorrem à seleção de em-

brões para ter uma menina. Ou um casal de negros que deseja um filho também negro. "Como um surdo, uma mentir e um negro podem sofrer discriminação", diz Sharon. "Por causa disso os negros não deveriam ter filhos negros?" O argumento é, evidentemente, capcioso. O problema ético decorre do uso de técnicas de fertilização para assegurar o nascimento de uma criança deficiente. Um surdo pode ter uma vida quase normal. Sharon e Candace, ambas na faixa dos 30 anos e há dez vivendo juntas, cursaram universidade e têm um padrão de vida de classe média alta — mas a deficiência sempre significa desvantagens e limitações. Mesmo que a criança tenha uma excelente comunicação com os pais em casa, com o uso da linguagem de sinais, estará isolado quando sair a rua, onde a maioria escuta perfeitamente. É esse o caso em que a mãe desejou para seu filho justamente o oposto.



Sharon, Gavin, Jehanne e Candace: elas escolheram ter filhos deficientes



EM FAMÍLIA Filha de deficientes auditivos, a paulistana Priscilla (no centro) casou-se com uma pessoa na mesma situação

Rocha, do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Em setembro, num seminário para deficientes auditivos, a geneticista Edi Lúcia Fortorato, da Unicamp, revelou à platéia que, em breve, será possível identificar os genes causadores da surdez, doença que afeta uma em cada 1.000 pessoas, e eliminá-los dos embriões. Houve protestos. "Para alguns grupos, a variação genética se tornou uma questão

de identidade cultural", afirma a psicóloga Walkiria Raphael, da USP. O professor de filosofia Luiz Felipe Pondé explica que o conceito de normalidade e deficiência entrou na esfera da política. "Quando era uma questão científica, os médicos ditavam as fronteiras. Agora, um grupo politicamente forte pode negociá-las", diz.

A paulistana Priscilla Gaspar, deficiente de nascença, é professora de linguagem de sinais e sempre conviveu com a comunidade. "Tentei namorar um garoto que ouve normalmente, mas a gente não se entendia", lembra. Filha de pais surdos, também optou por casar-se com um deficiente auditivo e quer ter filhos com ele. Casais surdos também temem que um filho sem a deficiência acabe se afastando. Priscilla tem um sobrinho que ouve normalmente, mas é filho de pais surdos. O menino está com 5 anos e dá sinais de impaciência. "Ele se irrita com o barulho que os pais fazem em casa e quer ficar mais na casa da avó que escuta", diz. Existem mais de 100 tipos de surdez hereditária. Se tanto o pai quanto a mãe têm a doença, a chance de o filho nascer surdo é alta. Filha e neta de surdos, mas ouvindo perfeitamente, a atriz carioca Tany Mary comemora ter escapado do problema. "Se soubesse que meus pais fizeram tratamento para eu nascer surda, ficaria revoltada", admite. O debate está começando.

Patologia escolhida

Lésbicas que optaram por ter filhos surdos nos EUA desafiam os conceitos de deficiência e normalidade

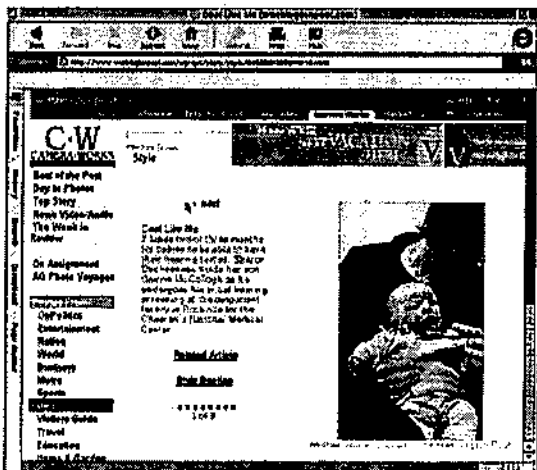
A decisão de um casal de lésbicas americanas causou espanto. Surdas de nascença, Sharon Duchesneau e sua companheira, Candace McCullough, de Washington, resolveram ter filhos que também não ouvissem. "Um filho surdo seria uma bênção especial", diz Sharon. Fizeram inseminação artificial com o sêmen de um amigo que tem surdez hereditária. Candace teve a menina Jehanne, hoje com 5 anos, e Sharon deu à luz um menino, Gauvin, de 5 meses. A menina é surda e o bebê tem fraca audição, que deverá perder em poucos anos. A história, revelada pelo jornal *The Washington Post*, revelou o fosso que separa o mundo dos deficientes auditivos do restante da sociedade.

Especialistas em reprodução humana não concordam com a atitude. "O médico deveria ter se recusado a implantar o sêmen do surdo para não perpetuar a patologia", protesta Eduardo Motta, diretor da clínica Huntington, de São Paulo. A equipe de Motta costuma examinar os embriões gerados

em proveta para detectar doenças genéticas e só implanta no útero da mãe os sadios.

O outro lado da questão é que se arraigou entre os deficientes a noção de que a surdez não é uma doença a ser evitada. Como parte das conquistas sociais e melhorias que têm obtido nos últimos anos, eles argumentam que o problema não está neles, mas na sociedade que os exclui. Com frequência, surdos casam-se entre si e têm filhos com a deficiência. Buscam ser felizes num ambiente particular. "Eles desenvolveram uma linguagem que lhes permite comunicar-se com mais riqueza e facilidade entre si que com o mundo", diz a historiadora Solange

OPÇÃO Inseminação em surdas nos EUA causou controvérsia



ANEXO 2

MANIFESTO DOS SURDOS ORALIZADOS

Prezados Senadores,

A recente legalização da Libras (Língua Brasileira de Sinais) é, sem dúvida, um passo importante para a vida de muitos surdos. Não resolve, porém, os nossos problemas mais importantes, que vão além do que muitos estão acostumados a ver. Antes de qualquer suposição, que fique bem claro aos senhores que, neste texto, não estamos sendo contra a língua de sinais.

Não sei se alguns de vocês sabem da existência dos surdos oralizados. Estes comunicam-se oralmente, sem problemas, embora alguns tenham dificuldade na fala e entendem por leitura labial. Como podem ver, nós, surdos oralizados, por nos comunicarmos oralmente, não usamos língua de sinais. Nada temos contra a língua de sinais, a oralização foi uma opção exclusivamente nossa e de nossos pais, sem menosprezarmos e negarmos nossa surdez, como muitos psicólogos e educadores de surdos gostam de afirmar.

Nós, como ninguém, sabemos que somente a oralização amplia nossas possibilidades e iniciativas como qualquer ser humano e, por isso mesmo, acreditamos que somente o oralismo é capaz, como um todo, de nos incluir na sociedade, sem sermos marginalizados. Por este motivo, não concordamos com o fato de a língua de sinais ser a língua exclusivamente única do surdo.

Também vale ressaltar que não somos contra a língua de sinais, sabemos perfeitamente que a língua de sinais é uma fonte de comunicação para aqueles surdos que, por motivos diversos, não alcançaram a oralização. Que motivos seriam estes? A demora para realizar o diagnóstico da surdez (diagnóstico tardio), o que dificulta em muito a oralização, uma vez que "queima-se" as etapas naturais do desenvolvimento da fala, a falta de informação por parte dos pais sobre a Surdez, falta de dinheiro para bancar um tratamento fonoaudiólogo e compra de aparelhos, pela incompetência de profissionais ou, até mesmo, pela opção dos próprios pais, por acharem que o filho deva conviver com seres "iguais". Só não vemos o motivo para aprendermos uma língua que não nos dará utilidade e que não nos identificamos com ela. É quase a mesma coisa que sermos obrigados a aprender Latim, uma língua morta.

Não somos favoráveis ao sectarismo. Acreditamos numa sociedade heterogênea, onde as diferenças possam conviver juntas, sem conflitos, permeando, com isso, o

ideal da prevalência sobre a característica mais intrínseca da humanidade: a diversidade. Só assim, nós aprenderemos e amadureceremos como pessoa. E só convivendo com pessoas diferentes, é que aprenderemos a sermos tolerantes com as diferenças. Na nossa opinião, a língua de sinais é favorável à formação de guetos, uma vez que nossa sociedade majoritariamente ouvinte não sabe língua de sinais. E a maioria dos surdos acaba se excluindo, indo parar em guetos.

A nossa grande preocupação é com atitudes generalizadas e falta de informação sobre a surdez. O grande problema da surdez não é a falta de comunicação, é a **falta de informações por parte da sociedade**. Lendo o seguinte comentário, da então senadora do PT-AL, a senadora Heloísa Helena, onde ela, na ocasião da aprovação da legalização da Libras, pediu que o Senado possa ter suas sessões plenárias transmitidas para todo o país também na língua dos surdos, isto é, em Libras. Onde ficam os surdos oralizados que não sabem língua de sinais? A posição mais correta seria também colocar legenda e obrigar que todas as redes de televisão coloquem legendas, o que vai universalizar a comunicação para o surdo – seja sinalizado ou oralizado, que sabem ler –.

Por motivos citados acima, encaramos que a legalização da LIBRAS, embora caracterize um avanço por levantar a problemática do surdo, não irá resolver os problemas mais graves. O grande passo seria obrigar todas as redes de TV a colocarem legendas e também nos locais públicos que contêm alto-falantes, como no aeroporto, por exemplo. Já houve surdos que perderam o avião por não ouvir no alto-falante sobre a mudança de portão de embarque. Outro grande passo seria as cotas para deficientes em provas de vestibulares, no mesmo padrão dos concursos públicos, com os pelos menos 50% de acertos exigidos pelas normas dos editais de concursos. Afinal, se há em concursos públicos, por que não em vestibulares? Devemos dar uma grande chance àqueles que, por mérito, querem optar por integrar na sociedade, serem bem recebidos pelos próximos.

Ainda, também gostaríamos de reivindicar a revisão de um item da Constituição Brasileira que trata da lei sobre a inclusão de portadores de deficiências no mercado de trabalho, isto é, a lei dos 5% das vagas de empregos das empresas a serem destinadas para as minorias. A idéia aqui é tornar esta lei a mais específica possível no caso dos surdos, de forma que não deixe as empresas se aproveitarem da brecha da mesma para contratarem somente surdos estagiários por causa dos custos, por exemplo. Aliás, outro fato que impede as empresas de contratarem surdos formados é a sua "convicção" de que nós, surdos, por possuímos uma limitação sensorial (a surdez), não podemos crescer na carreira. Para evitar esse tipo de atitude mal intencionada por parte das empresas, é

interessante propormos aos senhores senadores que, além de aumentar as cotas de inclusão de surdos no mercado de trabalho, estabelecessem tais cotas em separado: uma para os surdos estagiários e outra para os surdos formados com registro na CLT – Consolidação das Leis do Trabalhador –. Outrossim, vale ressaltar que a revisão do item objeto daquela lei seja válida também para outros tipos de deficiências.

Por outro lado, queremos aqui lhes esclarecer que sempre defendemos o engajamento das pessoas surdas como pessoas capazes de chegar às universidades, ao contrário de alguns "donos-de-surdos", pessoas estas que se intitulam especialistas em surdez e mantêm o poder e controle por serem capazes de se comunicar em Libras com surdos não oralizados. Para nós, o surdo, ORALIZADO e NÃO ORALIZADO, ao menos tem que ter e-mail, saber ler e escrever corretamente e usar dos meios modernos de comunicação, estudar e se qualificar como qualquer cidadão. Isso é INCLUSÃO! Exige de qualquer cidadão conhecimentos prévios e básicos de informática bem como noções básicas de inglês, sob pena de sermos excluídos do mercado de trabalho.

Outro projeto mais polêmico e caro, talvez seria obrigar o Governo Federal a bancar o custeamento do tratamento fonoaudiólogo e aparelhos às crianças surdas, de preferência quando bebês (ver portaria número 432, de 14 de novembro de 2000). Quanto mais cedo o tratamento, melhor é o resultado. Se na área de AIDS, somos o grande exemplo para o mundo, devido aos remédios, distribuídos de graça, por que não sermos o grande exemplo para o mundo, na área de surdez? Nós, felizmente, viemos de uma família abastecida de informações e recursos para bancar nossa educação, mais cara, sem dúvida. E estamos aqui reivindicando coisas mais importantes do que simplesmente legalizar uma língua de sinais, visto que muitos surdos não a sabem. Legalizar a língua de sinais vai nos acrescentar alguma coisa? Obrigar a maioria a aprender uma língua que eles mal vão usar é a solução?

Indispensável também é a importância do diagnóstico precoce para detectar a surdez em recém-nascidos, visando uma melhor eficiência na sistematização dos projetos de Saúde Pública voltados para a divulgação dessas informações sobre diagnóstico e reabilitação das alterações auditivas, através de projetos tais como o do Teste do Pezinho para a detecção de alguns tipos de surdez genética e o do Teste da Orelhinha (ver em www.craf.com.br/lei.htm), ambos já praticamente exigidos por lei em muitos hospitais de alguns dos principais municípios do país, como Campinas/SP, Rio de Janeiro/RJ, Ribeirão Preto/SP e Brasília/DF, por exemplo. Mais uma vez, ressaltamos que essa questão é de suma importância, visto que quanto mais cedo se fizer o diagnóstico precoce da surdez,

mais estaremos contribuindo na estimulação de pequenos resíduos auditivos que a criança surda ainda possui e, por conseguinte, poderá trabalhar melhor sua voz, fala e compreensão de linguagem. Portanto desta forma, a criança surda poderá, mais tarde, exercer sua cidadania com mais dignidade e qualidade de vida, consciente de seus direitos e deveres amparados legalmente pela Constituição Brasileira.

Também queremos deixar claro que não somos mais privilegiados que os surdos que fazem sinais. Também temos muitas dificuldades na sociedade. Temos dificuldade de conseguir empregos, de alcançar altos postos na sociedade. Temos dificuldades de competir com vestibulandos de vários cursos de graduação em universidades federais, por exemplo.

Nós, surdos oralizados, não somos poucos no Brasil. Talvez muitos deles estejam escondidos, por acharem que não passam pelas mesmas dificuldades dos surdos sinalizantes ou por se acomodarem diante das dificuldades, achando tudo isso uma coisa natural. É cada vez mais evidente o número crescente de surdos oralizados devido ao aprimoramento do tratamento fonoaudiólogo e do aumento de aparelhos potentes. Estes dois itens são úteis ao sucesso da oralização e, claro, depende da força de vontade do próprio surdo.

Finalizando o e-mail, a legalização da língua de sinais não resolve nossas dificuldades. Seria como uma obra de fachada, reforçando-nos ao aprendizado de uma língua que visa excluir e separar as pessoas. Como puderam ver, temos problemas muito mais sérios do que simplesmente "legalizar" a língua de sinais. "Queremos viver tudo e fora de guetos. E se não sabemos por onde vamos, sabemos que por aí não vamos".

Assinamos embaixo nós, surdos oralizados, agradecidos antecipadamente pela atenção devida,

Raul Silva Sinedino Pinheiro - 24 anos (surdo profundo bilateral de nascença e oralizado. Usa os dois aparelhos de audição. Iniciou o tratamento fonoaudiólogo desde os 10 meses de idade e finalizou-o com 19 anos. Entrou para o curso de Astronomia da UFRJ em 1997, cursando até 2001, mas teve que trancar por mudança de cidade e no momento está fazendo cursinho pré-vestibular para Arquitetura da UFBA) - **Salvador-BA**, RG: 10652857-3 IFP/RJ.

Anahi Guedes de Mello - 26 anos (surda profunda bilateral desde os 18 meses. Oralizada, iniciou o tratamento fonoaudiólogo aos 3 anos, finalizando-o aos 9 anos, voltou aos 16, para novamente finalizar aos 23. Usa aparelho auditivo no ouvido direito. Primeira colocada no vestibular de 1996 da UFSC na área escolhida, cursa o último ano de Química pela Universidade Federal de Santa Catarina) - **Florianópolis-SC**, RG 3.306.400 SSP/SC.

João Luiz Yamamoto - 21 anos (surdo profundo bilateral, de etiologia desconhecida. Oralizado, iniciou o tratamento fonoaudiólogo aos 2 anos, variando periodicamente até os 16 anos. Usuário de aparelho auditivo desde os 2 anos. Foi estudante do curso de Odontologia - de fevereiro de 2000 a março de 2002 - na Universidade de São Paulo, tendo trancado a matrícula e no momento, está se dedicando para prestar vestibular) - **Guarulhos-SP**, RG 27.591.102-0 SSP/SP.

Graziella Castellões Faini - 26 anos (surda profunda bilateral de nascença e oralizada. Iniciou o tratamento fonoaudiólogo aos 8 meses de idade e teve alta aos 9 anos de idade, tendo voltado uma vez ou outra para um check-up da sua voz e fala. Atualmente está fazendo terapia fonoaudiológica para melhorar alguns fonemas e fazer uns treinos auditivos para ouvir melhor no telefone. Após ter cursado 3 anos e meio Arquitetura, trocou seu curso para Desenho Industrial há cerca de 1 ano atrás, na UniverCidade-Rio) - **Rio de Janeiro-RJ**, RG: 08628073-28 - SSA-BA.

Alejandro Edgardo Meireles Musso - 21 anos (estudante de Desenho Industrial, na PUC-Rio, atualmente cursando o 4º período; portador de deficiência auditiva profunda bilateral de nascença, utilizando a prótese compatível com seu nível de audição. A partir dos 6 meses de idade, foi diagnosticado a surdez, que imediatamente iniciou o tratamento fonoaudiólogo, tendo alta aos 10 anos de idade. Faz uso de leitura labial e hoje submete-se à terapia fonoaudiológica com vistas à oralização, com a finalidade de aperfeiçoar sua voz e fala, não tendo sido iniciado na Linguagem de Sinais/Libras) - **Rio de Janeiro-RJ**, RG: 12899982-8 IFP/RJ.

Matheus de Carvalho Kanitz - 26 anos (surdo profundo de nascença, oralizado e usa dois aparelhos auditivo. Fez fonoterapia por mais de 15 anos e o faz atualmente com o

objetivo de melhorar mais a voz. Estudou e se graduou em Educação Artística com Ênfase em Computação Gráfica, pela UniFacs, de Salvador/BA. Atualmente está desempregado há 10 meses, prestes a concluir a pós-graduação, *latu sensu* em Redes de Computadores e Telecomunicações, pela mesma universidade) - Salvador-BA, RG: 0763244350 SSP/BA.

João Frederico Pimentel Gomes - 23 anos (surdo profundo bilateral de nascença e oralizado. Iniciou o tratamento fonoaudiológico aos 3 meses de idade e finalizou-o com 16 anos. Usa somente um aparelho auditivo no ouvido direito. Fala bem e ouve pouco (20% de audição). Não faz sinais. Usa telefone. Estudou no colégio normal. Atualmente, está fazendo curso de Informática na UNESA. Já estagiou na área de Informática) - Rio de Janeiro-RJ, RG: 11812924-6.

Carla Maria A. Rodrigues - 27 anos (soteropolitana, tem surdez profunda desde os 8 meses de idade. Iniciou o tratamento fonoaudiológico aos 2 anos e continua fazendo com 2 fonoaudiólogas - uma para voz e outra para falar e ouvir bem -, fez implante coclear há 2 anos. Formada em Artes Plásticas pela Universidade Católica da Bahia, trabalha como esteticista e maquiadora há mais 5 anos. Também é artista plástica, fazendo pintura em telas e tecidos) - Salvador-BA, RG: 057399620-2 SSP/BA.

Marise Mara Mattos Salazar - 28 anos (surda profunda bilateral, oralizada e usa dois aparelhos auditivos. Fez fonoaudiologia dos 3 aos 14 anos, voltando a fazer terapia com 21 anos para fins de treinamento auditivo, tendo alta um ano depois. Graduada em Arquivologia pela Universidade Federal Fluminense e atualmente estudando Direito na Universidade Estácio de Sá, ambas no Rio de Janeiro, onde reside. Atualmente trabalha como gerente administrativa eventual numa das agências da Caixa Econômica Federal) - Rio de Janeiro-RJ, RG: 08865657-4 IFP/RJ.

Victor Fernandes dos Santos - 7 anos (surdo bilateral profundo e congênito. Iniciou o tratamento fonoaudiológico desde os 6 meses de idade até atualmente. Usa

aparelhos auditivos em dois. Estuda na primeira série do Colégio Sagrado Coração de Jesus) - Curitiba-PR.

Alessandra Aparecida dos Santos - 29 anos (surda bilateral profunda e congênita. Iniciou na escola especial aos 3 anos de idade e finalizou aos 16 anos. Formada em Engenharia Química pela PUC-PR. Atualmente está fazendo terapia fonoaudiológica para melhorar alguns fonemas e fazer uns treinos auditivos para ouvir melhor os sons. Usa aparelhos auditivos em dois) - Curitiba-PR, RG: 5826321-4 SSP/PR.

Salete Neves Fernandes (Deficiente auditiva profunda. É professora de informática) - São Paulo-SP: RG 14.582.699-5.

Evaldo Paluam (sou deficiente auditivo e físico, tive paralisia infantil com seis meses de vida, meu grau de deficiência de audição é profundo. Estudei em escola normal, tive acompanhamento de vários fonoaudiólogos. Não falava e não ouvia nada, comecei a falar com 4 anos, graças a Deus, meus pais me ajudaram muito e meus professores foram muito atenciosos comigo. Hoje sou digitador de uma empresa em que trabalho 21 anos, tenho muito apoio dos colegas de trabalho. Concluí o ensino médio e estou me preparando para realizar um curso profissionalizante de técnico de computador, sou oralista e, para dizer a verdade, sou contra Libras, porque ela transmite as frases em português de modo completamente errado e conheço pessoas que até deixaram de falar quando aprenderam Libras) - São Paulo-SP, RG: 8925846-0 SSP/SP.

Mauro Soares Ribeiro - 25 anos (data de nascimento: 08/06/1976. Portador de surdez congênita profunda, resultante de uma virose (rubéola, talvez) durante a gestação. Recebeu intenso apoio fonoaudiológico a partir de 1 ano de idade - sempre com auxílio de próteses auditivas nos dois ouvidos - até os 8 anos. Encontra-se atualmente cursando Pedagogia na PUC-RJ, e estagia numa escola para surdos) - Rio de Janeiro-RJ, RG: IFP 10148157-0.

Alisson Fernandes dos Santos - 24 anos (surdo bilateral profundo e congênito). Iniciou na escola especial aos 3 anos de idade e finalizou aos 10 anos. Formado em Farmácia e Bioquímica pela PUC-PR. Não usa aparelhos auditivos) - **Curitiba-PR**, RG: 6381335-4 PR.

Taíssa Corrêa Salles - 20 anos (surda severa bilateral de nascença. Oralizada, usa dois aparelhos auditivos, iniciou o tratamento fonoaudiológico quando contava um ano e quatro meses de idade, parando aos onze anos. Agora pensa em voltar a fazer fono com o fim de melhorar a fala e completar o tratamento fonoaudiológico. É estudante primeiranista de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie) - **São Paulo-SP**, RG: 44.251.785-3 SSP/SP.

Carolina Carvajal (espanhola naturalizada brasileira , surda profunda bilateral de nascença , iniciou tratamento fonoaudiológico aos 14 meses e finalizou aos 20 anos , usa aparelho auditivo no ouvido direito) **São Paulo-SP** RG26.859.925-7SSP/SP

Thais Hirschheimer–23anos(Deficiente auditiva bilateral congênita). Comecei o tratamento de fonoaudiologia com 10 meses e tive alta com 10 anos, uso aparelho nos dois ouvidos. Sou graduada desde Dez/ 2001 em Administração de Empresas pelo Instituto Maua de Tecnologia, atualmente trabalho como analista Trainee em uma consultoria de marketing estratégico. **Sao Paulo-SP** RG: 28.311.541-5

Mara Sílvia Obregon - 36 anos (surda profunda bilateral aos 34, devido a neurofibroma no nervo auditivo, não usa aparelho auditivo e lê lábios) - **São José dos Campos/SP**, RG: 15.720.007

Demais simpatizantes, profissionais da área surdez, pais e mães de surdos oralizados:

Táisa Maria Ferreira Bourguignon, pedagoga especialista em deficiência auditiva.
Florianópolis-SC, RG: 1.147.811.

Nelson Jacomel Júnior, engenheiro agrônomo, Florianópolis-SC, RG: 1.070.721.

Marlete Duarte da Silva, pedagoga, com especialização em Psicologia Educacional. Mãe de **Anahí Guedes de Mello**. Florianópolis-SC, RG: 1/R 147.772-2.

Leo Vescovi Filho, 20 anos, Músico-solo. Primo de **Graziella Castellões Faini** RG: 27846448 SSP/SP.

Rosina Castellões Vignes – 50 anos - Gostaria de juntar minha assinatura à mensagem que será enviada ao Senado sobre a legislação que reconhece a LIBRAS como a linguagem natural dos surdos. Além de me opor integralmente a essa entitulação, não acho que a melhor maneira de concorrer para a integração do surdo à sociedade seja a de criar mais um entrave, mais uma diferenciação entre o surdo e o ouvinte. Sou mãe de **Graziella Castellões Faini**, que nasceu surda e começou seu tratamento fonoaudiológico aos oito meses. Lê, fala e escreve português, francês e inglês, cursou a faculdade de Arquitetura e hoje estuda Desenho Industrial. Toca piano e faz curso de canto. Todas essas conquistas de minha filha custaram-lhe muito esforço e enfrentamento de desafios, sendo o pior de todos o do preconceito. A língua de sinais existe e é muito útil para alguns surdos que não atingem a oralização. É uma linguagem como qualquer outra e pode ser aprendida por qualquer um, surdo ou não. O inglês não é a língua exclusiva dos ingleses e americanos, o italiano não é a língua reservada aos italianos e o francês, muito menos, é de domínio único dos franceses. O que me choca é que nosso Congresso não esteja mais preocupado com medidas legislativas em prol da integração dos surdos como um todo, criando oportunidades para que estes se insiram no sistema educacional, no mercado de trabalho e sejam sujeitos de direitos e deveres inerentes à cidadania. Atrair a integração do surdo à presença constante de um intérprete LIBRAS/ PORTUGUÊS não condiz com a liberdade que nossa lei maior - a Constituição Brasileira - reserva aos cidadãos de nosso país. Sou **ROSINA CASTELLÕES VIGNES**, advogada, mãe de uma surda oralizada, tenho 50 anos, OAB-RJ nº 24.702.

Mônica Azevedo de Carvalho Campello, fonoaudióloga, Rio de Janeiro/RJ, CRFª 2639/RJ. "Tenham apenas o cuidado, em sua luta, de não caírem no mesmo erro, de não

serem sectários. Um fato não invalida o outro, uma luta não se sobrepõe a outra pois ambas são igualmente importantes. Acho que estamos vivendo um momento histórico da educação de surdos e chegou o momento certo da sociedade, profissionais da área e políticos conhecerem essa outra luta, que como vocês mesmo falam a luta dos surdos oralizados. Agora é preciso que se entenda que ela é única : que são pessoas surdas - sejam elas oralizadas ou usuárias da LIBRAS - que estão lutando pelo pleno direito de exercerem com dignidade, respeito e da melhor maneira possível sua cidadania".

Gheise M. S. Di Masi, estudante de arquitetura. Rio de Janeiro-RJ, RG: 11261635-4 IFP/RJ.

José Arivalter Araújo, administrador de empresas. João Pessoa - PB, RG: 1.161.869 SSP/PB.

Sheila Franco, geóloga. Niterói-RJ, RG: 5.113.070/IFP.

Simone Maria Leite Castellões Mesquita, administradora. Timóteo-MG, RG:M-8.806.908.

Roberto Gonçalves da Silva, arquiteto, professor universitário. Florianópolis-SC, RG: 4.104.651 SSP/SP.

Marilda Checcucci Gonçalves da Silva, antropóloga, professora universitária. Florianópolis-SC, RG: 8.999.970 SSP/SP.

Katty Evelyn Mehlan, assistente social. Florianópolis-SC, RG: 3.536.181.

Lucas Tomairis Klitzke, estudante. Vitória-ES, RG: 1.934.022 - SSP/ES.

Vera Cristina Moreira Salles, escritora/contista. Curitiba- PR, RG: 3.316.634-6.

Roberta Alvarenga Reis, CRF^a 6799/SP, fonoaudióloga especialista em audiologia pelo CFFa, Araraquara-SP, RG: 17.357.865-2 . Acho que este manifesto abre espaço para discussões muito importantes, mostrando a relevância da aproximação entre sociedade, especialistas e comunidade surda (oralizada ou sinalizada) para determinação das melhores estratégias para a inclusão, em benefício de todos e não apenas de alguns grupos. Considero fundamental a colocação sobre as necessidades de divulgar informações e sugiro contato com a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia e Conselhos de classe, a fim de estabelecer parcerias com os órgãos governamentais nessa empreitada.

André Luis Vergilio de Albuquerque, estudante. Florianópolis-SC, R.G.:4462267-0

Maria Aparecida Amorim dos Santos, mãe de 3 filhos surdos profundos oralizados, Alessandra Aparecida dos Santos, Alisson Fernandes dos Santos e Victor Fernandes dos Santos, ex-professora de deficiente auditivo, reitero as solicitações dos surdos oralizados, na certeza de que o confronto com os problemas e dificuldades sempre é mais eficaz quando o processo se torna uma função não só da família, mas também da sociedade. Curitiba-PR, RG: 1219.683 SSP/PR.

Leandro Francisco Torquato, oficial de justiça. Florianópolis-SC, RG: 3.683.149-2.

Rogério Carlos dos Santos Branco Borges, jornalista. Salvador-BA, RG: W636726F.

Morgana Bastos Milioli, acadêmica de Biblioteconomia. Florianópolis-SC, RG: 4.067.657.

Silvio Sinedino Pinheiro, analista de Sistemas, pai de **Raul S. Sinedino Pinheiro** (surdo oralizado), 50 anos, Rio de Janeiro-RJ RG: 86103907-7, CREA-RJ.

Os filhos do silêncio

Casal de lésbicas recorre à fertilização in vitro para ter bebês surdos como elas

O desejo número 1 de toda mãe é ter um bebê saudável. Essa é, pode-se dizer, a ordem natural da vida. É isso que torna tão difícil entender que uma mãe recorra à fertilização artificial com o objetivo premeditado de procriar um bebê com uma deficiência congênita. Talvez se deva dizer "duas mães", pois se trata de um casal de lésbicas americanas, Sharon Duchesneau e Candace McCullough, ambas surdas. No lugar de um neném de olhos claros ou superinteligente, elas procuraram gerar um filho surdo. Na verdade, o segundo, pois já criam uma menina de 5 anos, Jehanne, surda de nascença. Como os bancos de sêmen se recusaram a colaborar com tal projeto, elas recorreram a um doador surdo. Além, é claro, do mesmo que ajudou a gerar Jehanne. Há quatro meses, Sharon deu à luz um menino, Gavin. Se no mês passado o bebê atingiu o desenvolvimento necessário para ser submetido a um sofisticado teste de audiologia, ele tem uma leve capacidade auditiva no ouvido direito, que, segundo os médicos, deverá perder em poucos anos. As mães ficaram encantadas. "Queremos que nossos filhos sejam como nós somos. Queremos que gostem das mesmas coisas que nós", diz Sharon.

Normalmente uma em cada 2.000 crianças nasce com problemas de

audição. Em casos como o de Sharon que é filha de um casal surdo, a possibilidade sobe para uma em duas. Como o pai também tem a deficiência, as probabilidades se elevam para três em quatro. "O que fizemos foi aumentar nossas chances de ter um bebê que fosse surdo", define Candace, que adota a criança. "É uma eugenia ao contrário", espanta-se Volnei Garrafa, professor de bioética da Universidade de Brasília. "Em vez de darem vantagens competitivas a seus filhos, elas esco-

lheram que a criança tivesse uma doença. É um egoísmo absoluto". A decisão de ter um filho deficiente auditivo foi tomada por razões surpreendentes. Desde os anos 80, muitos estudos americanos desenvolveram o conceito de que a surdez não é uma deficiência médica, mas uma identidade cultural. Eles se veem como uma tribo a parte, com linguagem própria (a de sinais), e manifestam abertamente sua preferência por filhos surdos, com os quais podem comunicar-se livremente.

Essa curiosa interpretação da surdez surgiu na única universidade para deficientes auditivos, a Gallaudet, localizada em Washington. Como não vêem a surdez como uma deficiência, não acham que trouxeram uma criança doente ao mundo. Sharon e Candace consideram-se na mesma condição de pais que recorrem à seleção de em-

brões para ter uma menina. Ou um casal de negros que deseja um filho também negro. "Como um surdo, uma menina e um negro podem sofrer discriminação", diz Sharon. "Por causa disso os negros não deveriam ter filhos negros". O argumento é, evidentemente, capcioso. O problema ético decorre do uso de técnicas de fertilização para assegurar o nascimento de uma criança deficiente. Um surdo pode ter uma vida quase normal. Sharon e Candace, ambas na faixa dos 30 anos e há dez vivendo juntas, cursaram universidade e têm um padrão de vida de classe média alta — ato a deficiência sempre significa desvantagens e limitações. Mesmo que a criança tenha uma excelente comunicação com os pais em casa, com o uso da linguagem de sinais, estará isolada quando sair à rua, onde a maioria es ou não perfeitamente. Esse é um caso em que a mãe escolheu para seu filho justamente o indesejável. ■



Foto: J. M. M. / Contraste

Sharon, Gavin, Jehanne e Candace: elas escolheram ter filhos deficientes



EM FAMÍLIA Filha de deficientes auditivos, a paulistana Priscilla (no centro) casou-se com uma pessoa na mesma situação

Rocha, do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Em setembro, num seminário para deficientes auditivos, a geneticista Edi Lúcia Fortorato, da Unicamp, revelou à platéia que, em breve, será possível identificar os genes causadores da surdez, doença que afeta uma em cada 1.000 pessoas, e eliminá-los dos embriões. Houve protestos. "Para alguns grupos, a variação genética se tornou uma questão

de identidade cultural", afirma a psicóloga Walkiria Raphael, da USP. O professor de filosofia Luiz Felipe Pondé explica que o conceito de normalidade e deficiência entrou na esfera da política. "Quando era uma questão científica, os médicos ditavam as fronteiras. Agora, um grupo politicamente forte pode negociá-las", diz.

A paulistana Priscilla Gaspar, deficiente de nascença, é professora de linguagem de sinais e sempre conviveu com a comunidade. "Tentei namorar um garoto que ouve normalmente, mas a gente não se entendia", lembra. Filha de pais surdos, também optou por casar-se com um deficiente auditivo e quer ter filhos com ele. Casais surdos também temem que um filho sem a deficiência acabe se afastando. Priscilla tem um sobrinho que ouve normalmente, mas é filho de pais surdos. O menino está com 5 anos e dá sinais de impaciência. "Ele se irrita com o barulho que os pais fazem em casa e quer ficar mais na casa da avó que escuta", diz. Existem mais de 100 tipos de surdez hereditária. Se tanto o pai quanto a mãe têm a doença, a chance de o filho nascer surdo é alta. Filha e neta de surdos, mas ouvindo perfeitamente, a atriz carioca Tany Mary comemora ter escapado do problema. "Se soubesse que meus pais fizeram tratamento para eu nascer surda, ficaria revoltada", admite. O debate está começando.

ALEXANDRE MANSUR

Patologia escolhida

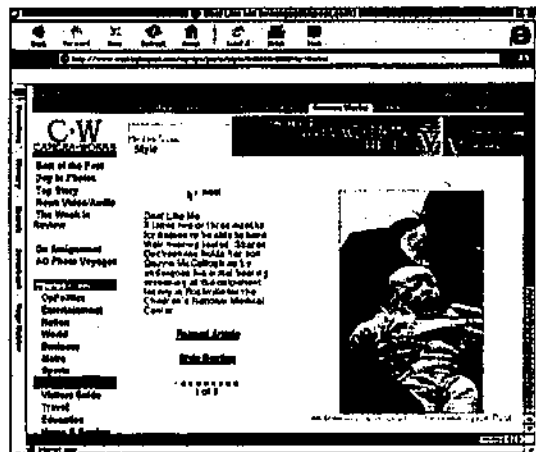
Lésbicas que optaram por ter filhos surdos nos EUA desafiam os conceitos de deficiência e normalidade

A decisão de um casal de lésbicas americanas causou espanto. Surdas de nascença, Sharon Duchesneau e sua companheira, Candace McCullough, de Washington, resolveram ter filhos que também não ouvissem. "Um filho surdo seria uma bênção especial", diz Sharon. Fizeram inseminação artificial com o sêmen de um amigo que tem surdez hereditária. Candace teve a menina Jehanne, hoje com 5 anos, e Sharon deu à luz um menino, Gauvin, de 5 meses. A menina é surda e o bebê tem fraca audição, que deverá perder em poucos anos. A história, revelada pelo jornal *The Washington Post*, revelou o fosso que separa o mundo dos deficientes auditivos do restante da sociedade.

Especialistas em reprodução humana não concordam com a atitude. "O médico deveria ter se recusado a implantar o sêmen do surdo para não perpetuar a patologia", protesta Eduardo Motta, diretor da clínica Huntington, de São Paulo. A equipe de Motta costuma examinar os embriões gerados

em proveta para detectar doenças genéticas e só implanta no útero da mãe os sadios.

O outro lado da questão é que se arraigou entre os deficientes a noção de que a surdez não é uma doença a ser evitada. Como parte das conquistas sociais e melhorias que têm obtido nos últimos anos, eles argumentam que o problema não está neles, mas na sociedade que os exclui. Com frequência, surdos casam-se entre si e têm filhos com a deficiência. Buscam ser felizes num ambiente particular. "Eles desenvolveram uma linguagem que lhes permite comunicar-se com mais riqueza e facilidade entre si que com o mundo", diz a historiadora Solange



OPÇÃO Inseminação em surdas nos EUA causou controvérsia

Rosane Maria de Souza Silva, jornalista, mãe de Raul S. Sinedino Pinheiro, 50 anos,
RG 551.564 - Fenaj - Rio de Janeiro-RJ.

Carolina Póvoas do Valle, Bacharel em Direito, RG 08116695 80 SSP BA – Ilhéus-BA

Regina Maria Carvalho Kanitz, advogada, mãe de **Matheus Carvalho Kanitz** (surdo oralizado). Salvador-BA, RG: 596094 SSP/BA.

Jane Maria Viana Cardoso, secretária executiva. Florianópolis-SC RG:2.876.119

Maria Beatriz Corrêa Salles, funcionária pública, São Paulo-SP, RG 27.993.601-1,
irmã de **Taíssa Corrêa Salles**, portadora de surdez profunda, oralizada, estudante de
Direito na Universidade Mackenzie.

João Yasuki Yamamoto, médico urologista, 57 anos, pai de **João Luiz Yamamoto**
(surdo oralizado). Guarulhos - SP. RG: 3227825.

Neiva Teresinha Dambrós, bancária aposentada. Novo Hamburgo-RS, RG:
9033402448.