



EDUCAÇÃO X REALIDADE

24(1):15-32
jul./dez. 1999

A INVENÇÃO E A EXCLUSÃO DA ALTERIDADE “DEFICIENTE”¹ A PARTIR DOS SIGNIFICADOS DA NORMALIDADE

Carlos Skliar

RESUMO – *A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade.* Este texto pretende abordar a questão da alteridade deficiente em relação as múltiplas formas de invenção e de exclusão que produz a normalidade no mundo atual. Invenções que constroem exclusões culturais e lingüísticas, diferentes daquelas estratégias de separação, isolamento e reclusão que caracterizaram os séculos XVIII e XIX e boa parte do século XX. Analisa a utilização – perversa – de fronteiras de inclusão/exclusão por parte da normalidade, para administrar a alteridade deficiente. Sugere, finalmente, que existe uma alteridade surda independente e autônoma do reconhecimento e do respeito da normalidade ouvinte.

Palavras-chave: *alteridade deficiente, significados da normalidade, surdos.*

ABSTRACT – *The invention and exclusion of the “other disabled” from the meanings of normality.* This text attempts to approach the question of the other disabled in relation to the multiple forms of invention and exclusion that produce normality in the modern world. Inventions that create cultural and linguistic exclusion, different from those strategies of separation, isolation and reclusion that characterized the 18th and 19th and a significant part of the 20th centuries. It analyzes the use (perverse) of frontiers of inclusion/exclusion in the name of normality, in order to manage the other disabled. Finally, it suggests the existence of the other Deaf, independent and autonomous of the recognition and respect of the hearing norm(ality).

Key words: *other disabled, the meanings of normality, deaf.*

Pensar a alteridade deficiente: a exclusão de uma teoria crítica sobre a normalidade

¿Quién ve? ¿Qué ve? ¿Qué es lo visto? ¿De que lado del espejo?
Ruben Vela, *Antología Poética* (1982)

Esta é uma época de guerras virtuais e de pobreza reais, onde o discurso sobre os outros, sobre a alteridade, adquire novos significados e perspectivas políticas.

As fronteiras da exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem.

É este o mundo das soluções para um mundo moderno², onde milhões de pessoas se desfazem em matanças étnicas, morrem por falta de água potável, se destroem diante da desintegração do emprego, porém se reafirmam a partir de novas identidades, se nutrem de novos movimentos sociais. Curiosamente, governos e governantes, instituições oficiais e organismos não governamentais insistem com obsessão em que ninguém tem direito de desistir da aldeia global, de viver em supostas margens ou periferias. Ninguém pode negar-se a estar dentro do mundo global, ainda que seja de uma forma parcial, incompleta, ineficiente ou deficiente.

É este o tempo do maltrato à vida cotidiana, de fazer pública a vida privada e de fazer do artificial algo natural. As reformas pedagógicas estão à venda e, o que é pior ainda, os que pouco têm as compram em pacotes fechados.

A globalização transformou o mundo em um terceiro mundo (Chomsky, 1996) e ao mesmo tempo, como um fenômeno aparentemente paradoxo, conduziu a produção e a fragmentação das identidades de diferentes grupos sociais (Hall, 1997). Nesse contexto, as perguntas que mais inquietam são: estão desaparecendo as culturas? As comunidades estão cedendo suas identidades? Dissiparam-se as diferenças e se acabaram as resistências ante a lógica depredadora do global? Como são representados hoje aqueles sujeitos e grupos que não coincidem, que estão descentrados do projeto de homogeneização? Como é possível pensar sobre os surdos, indígenas, mulheres, meninos e meninas de rua, negros, mestiços, desempregados, cegos, etc., sem esconder-se detrás da máscara discursiva da natural pluralidade, da natural diversidade, da natural democracia, onde vivem também esses outros?

A alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem soluções, inventa e exclui a esses outros. O lugar no mundo *dos outros deficientes* tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi freqüentemente profanado pela perversidade de pensá-lo todo nos termos estreitos de inclusão/exclusão.

A educação especial, suas *instituições totalitárias* (Castel, citado por Alvarez-Uria, 1997³) e os sujeitos que são/estão forçados a incluir-se nessa forma particular de pedagogia, não formam parte, de fato, das agendas políticas, sociais, culturais e educativas contemporâneas.

Existe, geralmente, uma profunda desconfiança frente à teorização crítica neste ambiente, pois a educação especial continua sendo considerada como uma sub-área da educação. Representada por uma boa parte dos teóricos como um problema menor, que trata exclusivamente sobre aquelas pessoas que tiveram a desgraça de adquirir algum tipo de deficiência, sobre suas infelizes famílias e sobre os sacrificados profissionais – os especialistas – que trabalham com elas. Mas ainda, a *alteridade deficiente* raras vezes é vista como pertencendo a uma nação, sendo cidadãos e sujeitos políticos, articulando-se em movimentos sociais, possuidores de sexualidade, religião, etnia, classe social, idade, gênero e atores/produtores de narrativas próprias.

No entanto, a educação especial e a *alteridade deficiente* não se constituem, necessariamente, como reciprocidade, domínio e/ou simetria. A educação especial não é o ambiente único, natural e excludente, para entender a questão das identidades e as narrativas⁴ dos *outros deficientes*⁵.

A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão (Skliar, 1997, a, b, c).

De todos modos, a educação especial e a *alteridade deficiente* compartilham de um mesmo problema: ambos têm sido e são todavia tratados como tópicos sub-teorizados. E isso ocorre, curiosamente, em uma época onde os acontecimentos mais triviais como o dormir, o fumar, usar brincos, olhar ao vazio, comprar objetos supérfluos ou fazer dieta, são hiper-teorizados.

É em virtude dessa sub-teorização, conseqüência de uma tradição histórica de controle do sujeito deficiente por expertos e aficionados da medicina, que a população em geral não vislumbra a conexão possível entre a alteridade deficiente e seu *status quo*, do mesmo modo em que muitos estão compreendendo hoje, por exemplo, as relações entre raça e gênero, e as estruturas contemporâneas de poder e conhecimento.

Aqueles outros que são, sempre, os outros

O tio Ernest (...) que vivia com eles, que era completamente surdo e se expressava só por onomatopéias e gestos e pelas cem palavras de que dispunha. Mas Ernest, que não pudera trabalhar quando jovem, tinha freqüentado vagamente a escola e aprendido a decifrar as letras. Ia às vezes ao cinema e voltava com resumos espantosos para os que já tinham visto o filme, pois a riqueza de sua imaginação compensava sua ignorância. No mais, esperto e ardiloso, uma espécie de inteligência instintiva permitia que se movesse num

mundo e no meio de seres que no entanto eram para ele obstinadamente silenciosos. A mesma inteligência permitia-lhe mergulhar todos os dias no jornal, onde decifrava as manchetes, o que lhe ao menos algumas luzes sobre os assuntos do mundo. (Albert Camus. O Primeiro Homem, 1994).

O problema da alteridade deficiente supõe uma aproximação educativa, como também sucede com as meninas e meninos de rua, os/as sem terra, as negras e os negros, os/as indígenas, os homossexuais, os/analfabetos/as, etc. Os *outros deficientes* constituem um grupo particular de excluídos, porém isso não deve significar que essa exclusão seja subordinada e/ou inferiorizada e/ou desatendida em relação a outras exclusões, como de fato acontece com frequência. Negar uma abordagem social, política, histórica e cultural neste território constitui o primeiro nível de discriminação, o mais sutil, sobre o qual depois se tramam todas as demais exclusões de cidadania, linguística, comunitária, etc.

A lista da alteridade excluída é cada vez mais extensa, inacabável, majoritária. A alteridade resulta de uma produção histórica e linguística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém, que utilizamos para poder ser nós mesmos. Nas palavras de Larrosa e Perez de Lara (1998, p. 08):

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização, o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente. Nesse sentido, é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o *discurso da deficiência*, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: 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.

McLaren (1997, p. 219), em uma interpretação dos significados culturais que regulam o discurso da deficiência e da educação especial, afirma que:

(...) El funcionamiento de las políticas de significación (.) lo podemos ver en la educación especial, en la que una gran proporción de estudiantes negros y latinos se considera que presentan "problemas de conducta", mientras que a la mayor parte de los estudiantes blancos de clase media se les proporciona la cómoda etiqueta de tener "problemas de aprendizaje".

Até bem pouco tempo, os sujeitos da educação especial foram narrados, julgados, pensados e construídos pelos profissionais que trabalham com eles, como objetos de estudo dentro de um discurso de controle (Foucault, 1966). Essa prática, fortemente medicalizada e orientada para o cuidado e o tratamento – uma ortopedia dos corpos e das mentes – serviu ao seu propósito institucional de fronteira de inclusão/exclusão, porém fracassou na compreensão e justificação de sua própria história, seus saberes, mediações e mecanismos de poder.

Os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade. Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade, em conseqüência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder (Silva, 1998).

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.

Desse modo, um neocolonialismo se faz vigente dentro e fora da educação especial, através de discursos e de práticas normativas ao referir-se, por exemplo, aos sujeitos com ausência de linguagem, inteligência primitiva, imaturidade afetiva e cognitiva, comportamentos agressivos e perigosos, ritmos lentos de aprendizagem, labilidade emocional, problemas nas relações interpessoais, etc.

Poderá o leitor discernir, mais além dos títulos e das aparências, os textos dos colonialistas europeus que se referem à natureza dos africanos ou das tribos indígenas ou dos hispanos, daqueles tratados sobre a psicologia dos surdos ou da inteligência dos deficientes mentais, ou da linguagem dos autistas? Ou esse paternalismo forna parte e é indissociável de um discurso colonialista comum? (Lane, 1992).

Se bem que na atualidade a epistemologia tradicional da educação especial cedeu espaço a algumas representações sociais das identidades dos sujeitos deficientes; nelas os cegos, os surdos, as crianças com problemas de aprendizagem, são percebidos como totalidades, como um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, estáveis, localizados no mesmo contínuo discursivo. Assim, o

ser deficiente auditivo, o ser deficiente visual, o ser deficiente mental, constituem todavia a matriz representacional, a raiz do significado identitário, a fonte única de caracterização – biológica – desses outros.

Os estudos autodenominados como *etnográficos* em educação especial, que tentam quebrar o olhar microscópico posto sobre os indivíduos deficientes para interpretar os cenários familiares e escolares onde estão localizados, continuam reproduzindo a suspeita de que algo equivocado há neles, algo equivocado que merece e deve ser investigado: sua sexualidade, sua linguagem, seus hábitos alimentares, seus jogos, suas estratégias de pensamento, etc. Por isso, o caminho que vai desde a normatização da medicina até a curiosidade da etnografia em educação especial não conduz, necessariamente, a uma ruptura da hegemonia do homem normal – branco, masculino, bem alimentado, letrado, profissional, saudável, etc. Trata-se de um mesmo caminho, de uma mesma lógica, de um mesmo campo representacional. Pois, se fosse o contrário: Quais são os discursos e as práticas que representam os cegos afro-americanos, analfabetos e desempregados? Como o modelo da deficiência constrói seu imaginário acerca das mulheres surdas, mães solteiras? Que significados circulam, a partir dessa perspectiva, em torno dos superdotados das classes populares? Que etnografia sobrevive às crianças deficientes mentais sem terra?

Exclusões dentro e fora da educação especial: a medicalização, a caridade, a religiosidade e a beneficência

Abordar a questão da medicalização na educação especial não é uma tarefa simples. A medicalização não é um discurso e uma prática que derivam diretamente da medicina e que se relaciona com o progresso inevitável de sua ciência.

A medicalização tem se infiltrado de uma forma muito sutil em outras disciplinas do conhecimento, governando-as, debilitando-as e descaracterizando-as. Existe, é claro, uma prática de medicalização diretamente orientada para o corpo (do) deficiente, porém existe, sobre tudo, uma medicalização de sua vida cotidiana, da pedagogia, de sua escolarização, de sua sexualidade. Assim, a medicalização pode ser interpretada em termos de uma ideologia dominante. Como tal, criou um sentido comum e cumplicidades dentro e fora de seu campo específico. Uma dessas estratégias foi a de encapsular a pedagogia, obcecando-a com a correção⁶ e, nestas últimas duas décadas, aventurando, prometendo e experimentando a solução final das deficiências⁷.

A aliança da medicalização com a caridade e beneficência também constitui um processo complexo e multifacético. Se trata da legitimidade moral com que a atividade missionária e o auxílio caritativo são aceitos como respostas válidas na educação especial, com o objetivo de humanizar – e naturalizar – aos sujeitos.

O exemplo dos surdos é, neste sentido, particularmente claro: para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de auto-exclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessa representação se praticaram e se praticam as mais inconcebíveis formas de controle de seus corpos, mentes e linguagem. Entre os controles mais significativos, pode mencionar-se: a violenta obsessão para fazê-los falar; o localizar na oralidade o eixo essencial e único de todo projeto pedagógico; a tendência a preparar esses sujeitos como mão de obra barata; a experiência biônica em seus cérebros; a formação paramédica e pseudo-religiosa dos professores; a proibição de sua língua – a língua de sinais – e sua perseguição e vigilância em todos os lugares de uma boa parte das instituições especiais; o desmembramento, a dissociação, a separação, o isolamento comunitário entre crianças e adultos surdos.

Diversidade, igualdade e diferença quando se narra pelos outros surdos.

O discurso e a prática da deficiência oculta, com sua aparente cientificidade e neutralidade, o problema da identidade, da alteridade e, em resumo, a questão do Outro, de sua complexidade. O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade.

As normas e valores sobre corpos e mentes completos, auto-suficientes, disciplinados e belos, constituem a base dos discursos, das práticas e da organização das instituições especiais. Em geral a norma tende a ser implícita, invisível e é esse caráter de invisibilidade que a torna inquestionada.

Nos documentos oficiais e nos discursos das instituições da educação especial, é freqüente encontrar a utilização do termo diversidade; diversidade, neste e em outros contextos mais amplos, retrata uma estratégia conservadora que contém, obscurece, o significado político das diferenças culturais. a ambigüidade – e a hipocrisia – com que se pensa e se constrói a diversidade, gera como consequência, no melhor dos casos, a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal.

A questão da denominação – sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, etc. – constitui, em minha opinião, apenas um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica. Porém isso não implica minimizar o risco de sua utilização para a vida cotidiana dos outros: trata-se de novas e velhas acepções que sirvam para traçar novas e velhas fronteiras referidas ao estar fora, ao estar do outro lado, ao definirmo-nos em oposição.

Desse modo, o problema das definições sobre os outros não se resolve a encontrar termos politicamente corretos para descrever a esses e/ou a outros sujeitos, senão em:

- desconstruir a suposta ordem natural dos significados⁸ que os localizam em certos discursos e práticas de poder, e
- produzir rupturas na lógica binária de oposições (Bhabha, 1994) específicas da educação especial⁹ (Skliar, 1997b, ob. cit.).

As oposições binárias supõem 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 – e negativo – do ser ouvinte, nem o ser cego o oposto de ser vidente; são experiências singulares que constituem uma diferença específica. Nesta mesma perspectiva, é possível pensar em aquilo que Sandoval (1996) denominou como consciência oposicional, isto é, uma noção de identidade própria daqueles que se narram a si mesmos e se opõem e/ou resistem às pressões etnocêntricas de normalização e de igualdade.

O conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência ou necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo.

Homi Bhabha (1990) propôs uma distinção significativa entre a idéia de diferença e diversidade e criticou o uso deste último termo, quando é utilizado – em um discurso liberal – para denotar a importância de uma sociedade “plural e democrática”. Bhabha alertou sobre a existência de uma “norma transparente” que se instala sempre na diversidade, construída pela sociedade que hospeda os outros e que cria e supõe um falso consenso de igualdade. Assim, a estrutura normativa produz uma contenção, uma obstrução e uma falsificação da diferença cultural. Nesta mesma linha de raciocínio, Scott (1995) afirma que:

(...) a diversidade se refere a uma pluralidade de identidades e é vista como uma condição da existência humana e não como o efeito de um enunciado da diferença que constitui as hierarquias e as assimetrias de poder.

Algumas marcas que possibilitam a compreensão das diferenças seriam:

- 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 a normalidade;

- as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou linguísticas;
- 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.

Esse último aspecto acerca do sentido das diferenças adquire um valor ideológico essencial, que pode ser lido do seguinte modo: a pretensão – neocolonial?– de outorgar aos outros a legitimidade necessária para ser o que são, de autorizar oficialmente aquilo que já existe nos outros desde milênios – como, por exemplo, a língua de sinais, a comunidade e as produções culturais e artísticas dos surdos.

Assim delineados desde os significados da normalidade, a autorização e o respeito são anteriores à construção e à existência da diferença. Constituem-se como pré-requisitos inevitáveis. É esse respeito e essa distância que faz que, de acordo com Zizek (1995, p. 172):

(...) la forma ideal de la ideología de este capitalismo global (...) trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como 'nativos', cuya mayoría debe ser estudiada y 'respetada' cuidadosamente (...) existe una distancia eurocentrista condescendiente y/o respetuosa para con las culturas locales (...) una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un 'racismo con distancia': 'respeto' la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad 'auténtica', cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada..

Os surdos e a surdez: uma marca de deficiência, diversidade, pluralidade ou uma diferença política?

De acordo com vários autores (por exemplo Davis, 1996, ob. cit.; Lane, Hoffmeister & Bahan, 1997; Wrigley, 1997, etc.) a surdez não é uma questão de audiolgia senão de epistemologia. É nesse sentido que a surdez, os surdos, podem ser vistos como criando e constituindo uma diferença política.

Uma aproximação com a questão da surdez de tal natureza, nos leva a problematizar a normalidade ouvinte e não a alteridade surda; ou seja, nos leva a inverter o problema: em vez de entender a surdez como uma exclusão e um isolamento no mundo do silêncio, defini-la como uma experiência e uma representação visual; em vez de representá-la através de formatos médicos e terapêuticos, quebrar essa tradição por meio de concepções sociais, linguísticas

e antropológicas; em vez de submeter aos surdos a uma etiqueta de deficientes da linguagem, compreendê-los como formando parte de uma minoria lingüística; em vez de afirmar que são deficientes, dizer que estão localizados no discurso da deficiência.

De um lado estariam as formas de narrar aos surdos por parte dos ouvintes, a invenção ouvinte da surdez. De outro lado, as narrações dos surdos sobre eles mesmos. Dar lugar às narrações surdas sobre a surdez constitui, dessa forma, um processo de desouvintização¹⁰. O processo de desouvintização mencionado supõe, entre outras coisas, uma denúncia acerca das práticas colonialistas dos ouvintes sobre os surdos e, ao mesmo tempo, uma desmistificação das narrativas ouvintes hegemônicas sobre a língua de sinais, a comunidade e as produções culturais dos surdos.

A alteridade surda pode ser melhor compreendida a partir da ruptura de significados referidos à deficiência auditiva e suas ramificações e rarificações discursivas. Ao compreender aos surdos como sujeitos visuais, nenhuma das narrativas habituais sobre os surdos permanece encerrada na tradição dos ouvidos incompletos e limitados. Caracterizar aos surdos como sujeitos visuais, ou como sujeitos que vivem uma experiência visual, não supõe biologizá-los por outros meios, através de outros sentidos naturais. Refiro-me à típica fórmula mitológica que se estabelece na educação especial, segundo a qual toda limitação de um sentido corresponde necessariamente a uma compensação qualitativa e ampliada de outro sentido. Não é o caso, então, que os surdos substituam naturalmente a falta ou a limitação da audição com a presença hierárquica da visão. Desse modo, se estaria impondo, uma vez mais, uma estratégia de naturalização. Representar aos surdos como sujeitos visuais, num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, lingüísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos.

A exclusão dentro da inclusão¹¹: os surdos na escola regular (All together. How?¹²)

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 diminuam 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 adiante. Tudo aquilo não servia para nada. (...) Tinha a impressão de ser manipulado, queria apagar a minha identidade de surda. (Emmanuelle Laborit, O vóo da Gaivota, 1995).

A ofensiva neoliberal pode ser caracterizada, ao mesmo tempo, como uma nova pedagogia de exclusão e de inclusão, que instala mais uma vez a perversão da idéia de existência de uma fronteira, que separa hipotéticos excluídos de hipotéticos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade individual de permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, ter, ser, etc.

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a idéia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc. Os documentos oficiais traduzem muitas vezes as relações entre inclusão e exclusão em termos de irresponsabilidade/responsabilidade individual e não como um processo cultural, social e relacional. Nas palavras de Sonia Fleury (1999):

La exclusión es un proceso cultural que implica el establecimiento de una norma que prohíbe la inclusión de individuos y de grupos en una comunidad socio-política (.). Un proceso histórico a través del cual una cultura, mediante el discurso de verdad, crea la interdicción y la rechaza.

Na educação especial, seguindo com a linha de raciocínio de Perez de Lara (1998) os processos de exclusão foram estrategicamente subdivididos como exclusões da razão e do corpo, não somente em um sentido conceptual se não material, criando uma grande reclusão. Essa grande reclusão foi se realizando em pequenas reclusões em função das categorias e taxonomias das classificações da deficiência. E é paradoxal, como afirma a autora, que a interpretação da grande reclusão possa ser feita a partir da circularidade discursiva de inclusão/exclusão: interpreta-se assim que a reclusão dos sujeitos deficientes foi uma estratégia histórica necessária de exclusão para poder conseguir, em um futuro indefinido, sua inclusão posterior definitiva.

Ao mesmo tempo que já se tem falado da desintegração da promessa integradora (Gentile, 1996), a educação especial têm adotado hoje, como paradigma dominante, a promessa de inclusão, a promessa integradora.

Na América Latina, a partir da Declaração de Salamanca¹³, é cada vez mais freqüente a idéia da inclusão da alteridade deficiente na escola regular. Através dos documentos oficiais, o discurso da escola inclusiva parece operar, pelo menos, em dois níveis diferenciados: por um lado, um nível supostamente progressista, a partir do qual se denunciam as formas terríveis e temíveis de discriminação e exclusão das escolas especiais; descrevem-se as práticas pedagógicas absurdas – ao menos agora assim consideradas –; menciona-se o direito dos sujeitos deficientes de assistir às aulas nas escolas públicas junto com as demais crianças; fala-se da obrigação da escola pública de aceitar, conter e trabalhar com a diversidade, etc. Porém, por outro lado, parece surgir um nível totalitário, através do qual continua reproduzindo-se o contínuo de sujeitos deficientes

– sem deixar espaço para uma análise diferenciada dos processos e dos efeitos de tais práticas para/sobre cada um deles; todo e qualquer argumento crítico – inclusive dos que se originam dentro das comunidades interessadas, de pais, de professores, dos próprios sujeitos deficientes – é rapidamente censurado, considerado politicamente incorreto, interpretado como segregacionista e como estando a favor da formação de guetos, etc.

Como seja, e mais além das divergências em relação ao significado que possa ter o processo de inclusão, adverte-se nos discursos dominantes sobre a intenção de reduzir esse complexo e multifacético processo a uma experiência escolar, a contigüidade física das diferenças com aqueles chamados normais, no contexto de sala de aula. A inclusão é, outra vez, a caracterização de uma fronteira institucional.

A crítica ao discurso dominante de inclusão nada tem que ver com uma cega afinidade ou com uma defesa desnecessária das escolas e das pedagogias especiais. Não é essa a interpretação que se deve fazer. A aparente oposição entre escola especial e escola comum somente remete a um aspecto, que é o da institucionalização ou, dito de outro modo, o da localização – melhor ou pior – dos deficientes nos sistemas de ensino oficiais e não oficiais.

Não se vislumbra, entretanto, um olhar crítico para ambos os sistemas de escolarização. A pergunta “para que serve a escola?”, assim, permanece.

Em minha opinião, a questão das relações entre diferenças não pode estar mascarando a intenção mais ou menos velada de uma redução de custos¹⁴, nem ser somente um problema de burocracia ou de administração escolar¹⁵, nem abandonar a educação especial nas mãos de organizações e/ou fundações privadas – uma transformação do Estado absoluto em Estado desinteressado –, nem produzir, como conseqüência, a assimilação das minorias e das diferenças dentro da escola comum. Aquilo que deve ser posto em discussão é, por uma parte, quais são os argumentos que fundamentam as propostas de inclusão e, por outro lado, qual é a política de significados e as representações que se produzem e reproduzem nessa proposta.

Em referência ao primeiro, um dos argumentos centrais da idéia de inclusão, no sistema regular de educação, é o de maior compromisso do sistema oficial com a educação de todos. Porém, é de notar que os estados na maioria dos países do terceiro mundo estão retrocedendo inexoravelmente em relação a essas obrigações.

No recente informe da UNICEF, chamado de Educação para Todos (1999), se pode ler, entre os dados mais relevantes, que: mil milhões de pessoas entrarão no século XXI sem os conhecimentos necessários para ler um livro ou para assinar seu próprio nome; 855 milhões de pessoas serão analfabetas nas vésperas do novo milênio; 130 milhões de crianças em idade escolar crescem sem poder receber educação básica; um professor em Bangladesh tem que atender a 67 alunos, enquanto que a relação professor/aluno na Guiné Equatorial aumenta para 909.

É óbvio que, nessas circunstâncias, falar de escola para todos significa uma brutal ironia ou, no melhor dos casos, uma metáfora ofensiva por parte de muitos governos e muitos governantes.

Em relação ao problema das representações, nada melhor que analisar uma das publicidades televisivas oficiais que estimulam a inclusão/integração. No ano passado os educadores brasileiros assistiram, com certa perplexidade, a uma publicidade apresentada por uma famosa cantora de música popular. Ela *representava* uma professora da escola regular que *apresentava* os novos companheiros deficientes a seus alunos normais. As crianças deficientes eram *representadas* através de bonecos – não podiam ser de carne e osso, ou não são de carne e osso? – e apresentava a cada um mencionando o que se supunha ser sua característica mais importante. Por exemplo: “*Ele é deficiente mental, porém aprende tudo perfeitamente*”. Ou bem: “*Ela é deficiente auditiva, porém lhe encanta comunicar-se*”.

Ao tentar compreender a proposta de inclusão das crianças surdas na escola comum nos reencontramos, mais uma vez, com um problema de significados políticos e de representações. Qual é a teoria que justifica essa prática? Como fazem as crianças surdas, sós e isoladas no mundo dos ouvintes, para desenvolver sua identidade, sua língua¹⁶ e uma vida comunitária entre pares? Qual é a participação que se imagina para a criança surda nas discussões e nas construções pedagógicas coletivas? Com quem discutirá a criança surda? Qual será a formação de professores que suponha o domínio da língua de sinais? Onde estão os intérpretes da língua de sinais que garantam o fluxo da informação?

É possível intuir como a prática e o discurso da inclusão se transformam, para as crianças surdas, em uma experiência sistemática de exclusão ou, melhor dito, de inclusão excludente.

As investigações realizadas nos últimos anos em diferentes países ressaltam um conjunto de fatos que merecem ser apontados:

– *Não existe uma teoria, lingüística, didática ou pedagógica, que possa justificar a prática da inclusão de crianças surdas na escola regular* (Kyle, 1995, ob. cit.).

– *Uma significativa quantidade de surdos já viveram, naquelas regiões, países ou cidades onde não existiam nem existem escolas especiais, experiências de inclusão. De suas narrações* (Perlin, 1998) *se percebe com frequência a utilização de expressões tais como isolamento, dor, angústia, falta/crises de identidade, deficiência, exílio, solidão, incompreensão, medo, ser/sentir/parecer estrangeiro, etc.*

– *Os professores ouvintes com crianças surdas incluídas em suas aulas tendem a uma abreviação, ou a uma simplificação, ou uma redução em altíssima porcentagem de todos os conteúdos escolares* (Caselli y Rampelli, 1989);

– Os professores que atuam em salas/classes especiais para surdos dentro da escola comum, não estão formados nem no domínio da língua de sinais, nem na convivência comunitária com os surdos, nem no domínio de teorias cognitivas e didáticas que se relacionem com as competências visuais de seus alunos (Fernandez, 1997).

A última invenção da alteridade deficiente

Os surdos, como toda a alteridade deficiente, têm sido permanentemente inventados e excluídos. Seus corpos foram moldados a partir do ouvido incompleto e da fala insuficiente. Suas identidades, pensadas como pedaços desfeitos. Suas mentes, como obscuras e silenciosas cavernas.

A invenção e a exclusão às quais tenho referido neste artigo, deixam claro que elas não possuem um caráter de obviedade nem de neutralidade.

É assim que, por exemplo, a “novidade” do reconhecimento da língua de sinais, como língua oficial, resulta ser uma forma historicamente original de olhar com a distância necessária – aos surdos e sua língua – e traçar uma fronteira na qual a normalidade ouvinte sempre mostra sua disponibilidade, sua capacidade de hospedar aos outros.

As narrativas surdas, como, por outro lado, todas as narrativas dos outros, começam agora a ser objeto de curiosidade. Os surdos sempre se têm narrado a si mesmos e têm narrado, também, como tem sido inventados e excluídos pelos ouvintes.

Porém, igualmente, essas narrativas estão sendo observadas, à distância, com suspeita e receio. Muitos especialistas se interrogam, ainda, se aquilo que está ali é uma língua, uma cultura. Enquanto se perguntam a si mesmos, olhando para a ponta de seus pés, se excluem a si mesmos de conhecer aos outros, de viver com os outros, de escutar os outros. Excluem os outros. Assim, se profanam as línguas e as culturas da alteridade: acreditando que aquilo que tem sobrevivido a todas as formas imagináveis de controle, invenção e exclusão desde a normalidade, simplesmente, não existe.

Notas

1. A forma de denominação que assumo neste trabalho (*deficientes, deficiência, os outros deficientes, a alteridade deficiente, etc.*) pode ser considerada como politicamente incorreta, porém forma parte do problema e da luta em torno dos significados políticos. Ao mencionar *deficientes, deficiência, outros deficientes, alteridade deficiente, etc.*, não estou referindo-me aos sujeitos individuais, concretos, senão a uma representação bastante difundida e hegemônica na Europa, Estados Unidos e América Latina: o modelo biológico da deficiência (ver Franklin, 1997). As sucessivas mudan-

ças de nomes neste território educacional não é novo e muito menos ingênuo: supõem uma pretendida posição politicamente correta, que consiste em sugerir o uso de eufemismos para nomear a estes e outros grupos raciais, lingüísticos, etc. e para exercer um controle discursivo sobre eles. Não utilizar, neste contexto, o termo *deficiência* para utilizar outros mais corretos ou mais modernos ou mais aceitáveis, seria restituir uma vez mais a eficácia retórica do discurso da normalidade.

2. *Soluções para um mundo moderno* é a mensagem publicitária atual da IBM permanentemente divulgada nos meios de comunicação, e que se refere estritamente a soluções informáticas, cibernéticas.
3. Ivarez-Uria (1997) assinala que o conceito de Goffman de instituição total foi traduzido ao francês por Robert Castel como *instituição totalitária*.
4. Não me refiro àquelas narrativas – na literatura, no teatro, no cinema, etc. – sobre os deficientes *oprimidos, pobres e/ou indefensos*, nem sobre aqueles *super-heróis* – ao estilo, por exemplo, de Hellen Keller. Existe uma significativa produção da própria alteridade, cujas narrativas invertem o problema acerca de quem são, na realidade, os Outros. Um texto fundamental, nesse sentido, é a autobiografia da atriz surda Emmanuelle Laborit, *Le Cri de la Mouette* (O vôo da gaivota), Editions Robert Laffont, Paris, 1994).
5. Vê-se a este respeito um campo frutífero de investigações e teorizações provenientes daquilo que em inglês é chamado de *Disabilities Studies* e de *Deaf Studies* (ver, neste sentido, por exemplo, a excelente obra de Lennard Davis: *Enforcing Normalcy. Disability, Deafness and the Body*. New York: Verso, 1997; e o livro, também organizado por Davis: *The Disability Studies Reader*, New York: Routledge, 1997).
6. Não é casual que a pedagogia corretiva, cujos inícios remontam ao início do século XX, estivesse vinculada estreitamente à noção da infância anormal (Álvarez-Uria, 1997; Varela, 1996).
7. Refiro-me às experiências “biônicas” de implantes de retinas para os cegos e de cócleas para os surdos, e as experiências “estéticas” de cirurgia de rostos para sujeitos com Síndrome de Down.
8. A ordem tradicional dos significados no discurso dominante da educação especial pode ser lido como: sujeitos deficientes / outros deficientes / medicalização / institucionalização / escola especial / segregação-exclusão / correção-reeducação / normalização / inclusão-integração.
9. Como por exemplo: normalidade/patologia, ouvinte/surdo, educação/reeducação, saúde/enfermidade, inteligência/deficiência, grupos hegemônicos/grupos de excluídos, identidade/deficiência, maioria/minoria, eficiência/deficiência, inclusão/exclusão, oralidade/gestualidade, etc.
10. *Desouvintizar, ouvintismo, ouvintização* constituem neologismos para descrever práticas colonialistas dos ouvintes que fazem que os surdos sejam obrigados a narrar-se, julgar-se e pensar-se como se fossem ouvintes. É nessa prática, justamente, que muitos surdos se vêem a si mesmos como deficientes, incompletos, pseudo-ouvintes, etc. (Skliar, 1998).

11. A palavra inclusão provêm do latim *includere* e se deriva da composição do prefixo *in co claudere*, e significa clausurar, fechar por dentro. Segundo The Heritage Illustrated Dictionary of the English Language (New York: McGraw-Hill, 1973, p. 665), inclusão pode ser entendida como “ter como membro, conter como elemento secundário ou menor” (Souza y Goes, 1999).
12. *Todos juntos. Como?* é um jogo de palavras em inglês, proposto por Jim Kyle (1995) a partir da canção dos Beatles “All together now”, para referir-se ao que o autor supõe uma insustentável proposta de inclusão dos surdos na escola regular.
13. A Declaração de Salamanca constitui o resultado final de uma reunião organizada pela Unesco e o Ministério de Educação e Ciência da Espanha em junho de 1994, com representantes de noventa e dois governos. Seu objetivo foi o de estabelecer linhas de ação para uma escola integradora, uma escola para todos, onde os serviços educativos especiais “*deven formar parte de uma estratégia global de educação e, naturalmente, de novas políticas sociais e econômicas*”.
14. O custo de uma criança deficiente, para o sistema público de educação, é infinitamente maior que o de uma criança sem deficiências. Isto constitui um argumento de peso, junto com o do chamado *fracasso quantitativo* da escola especial – que, na verdade, pode ser melhor compreendido, como o fracasso de um modelo, o modelo da deficiência –, como para entender por que muitos dos organismos internacionais sustentam enfaticamente a idéia da inclusão nos termos estritamente econômicos.
15. Não é possível esquecer que grande parte do movimento de inclusão, ao menos em alguns países europeus e nos Estados Unidos, foi originado não como uma decisão técnica de Ministérios, senão a partir dos movimentos sociais de professores e associações de pais, e de denúncias realizadas contra Estados pelas famílias de deficientes, para denunciar as práticas segregacionistas e discriminatórias das escolas regulares.
16. A Declaração de Salamanca, em seu artigo 21, afirma que deve ser assegurado para todos os surdos o acesso à língua de sinais de seu país.

Referências Bibliográficas

- ÁLVAREZ-URIA, Fernando. La configuración del campo de la infancia anormal. En B. Franklin (Comp.): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, 90-120, 1997.
- BHABHA, HOMI. Race, time, and the revision of modernity. *Oxford Literary Review* 13 (1-2): 193-219, 1991.
- _____. *The location of Culture*. London: Routledge, 1994
- CASELLI, C.; Rampelli, L. *Il bambino sordo nella scuola materna: integrazione e competenza linguistica*. *Etá Evolutiva*, 34, 51-62, 1989.
- CHOMSKY, Noam. Democracia y mercados en el nuevo orden mundial. In Noam Chomsky & Heinz Dietrich: *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires, 1996.

- DAVIS, Lennard. *Enforcing Normalcy*. Disability, Deafness and the Body. New York: Verso, 1997.
- FERNANDEZ, Pilar. La integración de los alumnos sordos en España. Un balance después de doce años. ¿Qué opinan los sordos? ¿Qué opinan los padres? ¿Qué opinan los maestros? SantaFe de Bogota: *Revista El bilinguismo de los Sordos*, INSOR, Vol. I, 3, 70-76, 1997.
- FLEURY, Sonia. Política social, exclusión y equidad en América Latina en los 90. Trabajo presentado en el Seminario '*Política Social, Exclusion y Equidad en Venezuela, durante los años 90. Balance y Perspectiva*', Caracas, 1998.
- FRANKLIN, Barry (Comp.): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor, 1997.
- FOUCAULT, Michel. *El nacimiento de la clínica*. Una arqueología de la mirada médica. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1966.
- GENTILE, Pablo. *Pedagogia da Exclusão*. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1996.
- HALL, Stuart. The question of cultural identity. In S. Hall, D. Held y T. McGrew (Eds). *Modernity and its future*. Polity Press/Open University Press, 1992.
- KYLE, Jim. Integration of Deaf Children. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 8, 3, 201-220. Londond: Routledge, 1993.
- LANE, Harlan; Hoffmeister, Robert & Bahan, Ben. *A Journey into the Deaf-World*. San Diego: Dawn Sign Press, 1997.
- _____. The medicalization of cultural Deafness in historical perspective. In H. Lane & R. Fisher (Eds.) *Looking Back. A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*. Hamburg: Signum Vergal, 479-494, 1992.
- LARROSA, Jorge; Pérez de Lara, Nuria. *Imagens do outro*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- MCLAREN, Peter. *Pedagogia crítica y cultura depredadora*. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós, 1997.
- PÉREZ DE LARA, Nuria. *La capacidad de ser sujeto*. Más allá de las técnicas en educación especial. Barcelona: Leartes, 1998.
- PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In C. Skliar (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 36-49, 1998.
- SANDOVAL, Chela. U.S. *Third World Feminism: the theory and method of oppositional consciousness in the postmodern world*. *Genders*, 10, 1-24, 1991.
- SCOTT, John. Multiculturalism and the Politics of Identity. In: J. Rachman (Ed.) *The identity in question*. New York: Routledge, 3-12. 1995.
- SKLIAR, Carlos. Idealismo y Etnocentrismo en las políticas de integración de los sordos a la escuela regular. *Cadernos de Educação Especial*, Universidade Federal de Santa Maria, ano 10, 9, 22-36, 1997.
- _____. *La educación de los sordos*. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Editora Universidad de Cuyo, Serie Manuales, 1997.

- _____. (Org.) *Educação & Exclusão*. Abordagens socio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- _____. (Org.). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- SOUZA, Regina Maria de; Góes, Cecilia. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In In C. Skliar (Org.) *Actualidad de la Educación Bilingüe para sordos*. Porto Alegre: Editora Mediação, vol. I, 187-215, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *A política e a epistemologia do corpo normalizado*. Rio de Janeiro, Espaço, 8, 3-15, 1998.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In M. Costa (Org.): *Escola básica na virada de século*. Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- WRIGLEY, Owen. *The Politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- ZIZEK, Slavoj. Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In Fredric Jameson & Slavoj Zizek: *Estudios Culturales*. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Buenos Aires: Paidós, 1998.

Tradução: Márcia Lise Lunardi

Carlos Skliar é professor visitante da Faculdade de Educação da UFRGS e pertence ao Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos, NUPPES.

Endereço para correspondência:

Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Paulo Gama s/n, prédio 12201, 7º andar
90046-900 - Porto Alegre - RS
E-mail: skliar@edu.ufrgs.br