

PROFESSORES DE LÍNGUAS E A INCLUSÃO DOS SURDOS: EM BUSCA DE UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL¹

Roberto César Reis da COSTA

Universidade Federal da Bahia – UFBA

RESUMO: A finalidade deste artigo é discutir a inclusão de surdos no contexto da educação brasileira, objetivando refletir sobre os caminhos e descaminhos que essa “inclusão” tem tomado e cogitar a abordagem intercultural como meio de minimizar a distância entre aluno(as) surdo(as) e professor(es) ouvinte(s). A inclusão de surdos no sistema educacional brasileiro ainda tem sido um desafio, tendo em vista que os professores ainda não têm recebido em sua formação o preparo adequado para lidar com esses alunos. Além disso, existem muitos mitos e equívocos em relação aos surdos e à surdez. A reflexão sobre a educação intercultural é o ponto de partida para se pensar a efetiva inclusão de sujeitos surdos.

Palavras-chave: Abordagem intercultural. Educação de surdos. Inclusão.

LANGUAGE TEACHERS AND THE INCLUSION OF THE DEAF: PURSUING AN INTERCULTURAL APPROACH

Abstract: The purpose of this paper is to discuss the inclusion of the deaf in the context of Brazilian education, aiming at reflecting upon ways and un-ways that this “inclusion” has been heading for so far and thinking about how the intercultural approach may be a means of minimizing the distance between deaf students and hearing teachers. The inclusion of deaf persons in Brazilian educational system still has been a challenge, taking into account that teachers have not received an adequate training to deal with these students. Moreover, there are still lots of myths and mistakes concerning deaf persons and deafness. The reflection on intercultural education is the starting point for thinking about a proper inclusion of deaf subjects.

Keywords: Intercultural approach. Deaf education. Inclusion.

¹ **Agradecimentos:** Sendo este artigo fruto das discussões na disciplina de Linguística Aplicada II (período 2010.2) do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia, sou imensamente grato pelas contribuições a partir das reflexões em sala de aula, as quais foram mediadas pela profa. Dra. Edleise Mendes e pelo prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira.

PROFESORES DE IDIOMAS Y LA INCLUSIÓN DE LOS SORDOS: EN BUSCA DE UN ENFOQUE INTERCULTURAL

Resumen: El propósito de este artículo es discutir la inclusión de las personas sordas en el contexto de la educación brasileña con el fin de reflexionar sobre los modos que la inclusión ha tomado y entretener el enfoque intercultural como medio de reducir al mínimo la distancia entre el alumno (as) sordos (as) y el maestro (s) de escucha (s). La inclusión de las personas sordas en el sistema educativo brasileño todavía ha sido un reto, ya que los maestros no han recibido su formación en la preparación adecuada para hacer frente a estos estudiantes. Además, hay muchos mitos y conceptos erróneos con respecto a las personas sordas y sordo. Reflexión sobre la educación intercultural es el punto de partida para pensar la inclusión efectiva de las personas sordas.

Palabras clave: Enfoque intercultural. Educación para sordos. Inclusión.

INTRODUÇÃO

As questões subjacentes ao ambiente educacional desta geração têm sido amplamente discutidas. Dentre essas questões, parece que a temática que gira em torno da inclusão de pessoas com deficiência tem sido a mais controversa. De um lado, alguns educadores generalistas defendem que o sujeito com deficiência deve ser incluído em classe comum, a fim de que haja uma interação deste com os demais e, a partir disso, haja a formação de sujeitos mais tolerantes e abertos à diferença. De outro lado, educadores com outra visão e até profissionais de outras áreas que, de alguma forma, estão ligados ao campo educacional defendem que os sujeitos com alguma deficiência devem ser atendidos de acordo com a sua especificidade.

Quando as questões relativas à inclusão chegam à área da surdez, parece que o que está em jogo não é apenas os polos incluir ou não incluir. Muitos autores e pesquisadores têm concluído que a tentativa de incluir os surdos em escolas comuns nem sempre tem sido promissora, e, conseqüentemente, a inserção desses sujeitos nessas classes não tem contribuído para um rendimento acadêmico satisfatório.

O primeiro obstáculo que é enfrentado pelos sujeitos surdos é a barreira comunicativa. Por um lado, há os colegas ouvintes que se comunicam/interagem por meio da linguagem de modalidade oral-auditiva (língua portuguesa, no contexto brasileiro) e o(s) professor(es) que se

comunica(m) por meio dessa mesma modalidade, e, por outro lado, existem os sujeitos surdos que se comunicam por meio de uma linguagem viso-gestual (Língua Brasileira de Sinais,² no caso da maioria dos surdos brasileiros). Nesse típico contexto educacional inclusivo, os alunos surdos tornam-se estrangeiros, tendo em vista que a interação deles com os alunos/professores ouvintes fica bastante comprometida em detrimento da barreira linguística.

É relevante pontuar que existem os surdos oralizados que se comunicam através da língua portuguesa oral. No entanto, nesse artigo, o objetivo é discorrer acerca da problemática da inclusão dos surdos sinalizantes, ou seja, os surdos que têm como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais. Por essa razão, o aluno ou estudante surdo sinalizante ora discutido será genericamente tratado como sujeito surdo.

Ainda considerando o contexto educacional que tenta incluir o estudante surdo, deve-se pontuar que, em muitos casos, os professores não têm recebido o preparo necessário em sua formação para atender esses sujeitos. Em consequência disso, eles não sabem como adequar a sua metodologia de trabalho para atender os que estão sendo incluídos. Os procedimentos e estratégias utilizadas são baseados em metodologias e abordagens norteadas pela linguagem oral. Por causa disso, a pedagogia visual, a abordagem sociocultural e a questão linguístico-cultural são descartadas ou, quando observadas, não são vislumbradas em sua plenitude.

Além disso, quando o componente curricular tem como foco o ensino de línguas (seja a língua portuguesa, a inglesa, a espanhola ou quaisquer outras), as dificuldades parecem se multiplicar, visto que os surdos apenas compreenderão essas línguas por meio de metodologias de ensino de segunda língua. Todavia, o ensino de língua portuguesa tem sido realizado na modalidade de ensino de primeira língua. E mesmo o ensino de língua inglesa ou

² A Língua Brasileira de Sinais – Libras – é a língua natural dos sujeitos surdos, reconhecida pelos estudos linguísticos (FERNANDES, 1990; FERREIRA BRITO, 1995; QUADROS, 1997; QUADROS e KARNOPP, 2004; SANDLER e LILLO-MARTIN, 2006) e pela legislação vigente no Brasil (Lei n.º 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005). É relevante destacar que a lei citada reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. De acordo com essa lei, no parágrafo único do artigo 1º: “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

tem focalizado o uso de estruturas que são desconhecidas ou tem utilizado o meio oral/fônico que é geralmente inadequado.

Diante do exposto, o propósito deste artigo é discutir acerca do contexto da inclusão de surdos no Brasil, objetivando refletir sobre os caminhos e descaminhos que essa “inclusão” tem tomado e cogitar a abordagem intercultural como meio de minimizar a distância entre aluno(as) surdo(as) e professor(es) ouvinte(s). Apesar de as discussões a respeito da inclusão englobarem, de maneira mais ampla, a discriminação das minorias e os paradigmas da pós-modernidade (MACHADO, 2008), focalizar-se-á, neste artigo, especificamente a questão da inclusão dos surdos à luz da abordagem intercultural.

1. DA INCLUSÃO EXCLUDENTE OU EXCLUSÃO INCLUDENTE À INCLUSÃO INCLUDENTE POR MEIO DA ABORDAGEM INTERCULTURAL

Apesar de “a inclusão” ser um tema recorrente nas discussões no campo da educação e no discurso dos especialistas, o processo para que ela ocorra de fato está caminhando “a passos de formiga”. Com efeito, isso tem geralmente causado uma inclusão irrefletida, conforme arrazoou Costa (2011). Ao refletir sobre a temática “Por uma educação inclusiva reflexiva”, ele postula que:

Os sujeitos Surdos não aceitam uma inclusão truncada, ao contrário eles querem oportunidades educacionais que contemplem as suas especificidades linguístico-culturais, a fim de que estejam preparados para serem incluídos socialmente e não apenas educacionalmente. O discurso “inclusivista”, por sua própria natureza, teima em asseverar que “as escolas devem incluir as pessoas com deficiência, já que vivemos num país democrático”. Contudo, o ambiente escolar não tem sofrido as mudanças necessárias para ser capaz de se adequar à especificidade dos deficientes físicos, dos cegos e, sobretudo, dos Surdos (COSTA, 2011, p. 2-3).

O que tem ocorrido com os surdos que participam dessa conjuntura pode ser definido como uma inclusão excludente ou ainda uma exclusão includente. Se a inclusão excludente “traz” os surdos para as classes comuns deixando-os, porém, alheios ao processo de ensino-aprendizagem, a exclusão includente tenta forjar um ambiente acessível ao surdo apenas pela inserção do tradutor-interprete de Libras nas salas de aula. Na inclusão excludente, não se

inclui de fato, já que o surdo encontra-se integrado ao ambiente educacional cujo *status quo* permanece inalterado. Na exclusão includente, o aluno surdo encontra-se com os seus pares (ou seja, outros alunos surdos) no ambiente dito “inclusivo” e o seu movimento de interação só ocorre no âmago da comunidade surda que está “inserida” nesse espaço. Portanto, “inclusão excludente” ou “exclusão includente” representam uma mesma realidade, sendo que, do ponto de vista metafórico, uma moeda seria a inclusão e as suas partes – cara e coroa – seriam, respectivamente, a exclusão includente e a inclusão excludente.

Na perspectiva histórica, a sociedade tinha uma ideia a respeito dos surdos que se baseava apenas em aspectos negativos. Na antiguidade, os surdos eram vistos de diversas formas: como pessoas dignas de piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses, como pessoas enfeitiçadas; sendo, por essas razões, abandonadas ou sacrificadas. Essa ideia da impossibilidade de educar o surdo perdurou até o século XV, pois, até então, acreditava-se que o surdo era uma pessoa primitiva, que vivia completamente à margem da sociedade e a quem nenhum direito era assegurado (MOURA, 2000; GOLDFELD, 2002; LANG, 2003). Apesar de a visão em relação ao sujeito surdo como um ser incapaz fazer parte da antiguidade, até hoje nota-se que muitas pessoas carregam representações equivocadas acerca da surdez. Como fruto dessas representações negativas, a sociedade de uma forma geral recebe uma carga cultural dotada de preconceitos.

Recentemente, tem-se percebido que o preconceito em relação aos surdos e à língua de sinais ainda persiste. Esse preconceito se deve, sobretudo, ao desconhecimento a respeito da especificidade linguística e cultural desses sujeitos. Como se isso não bastasse, ainda resta uma gama de mitos construídos acerca das línguas de sinais. Desses mitos, podem-se destacar: (1) a língua de sinais é universal; (2) o processamento cerebral das línguas de sinais ocorre no hemisfério direito do cérebro que é responsável pela localização geográfico-espacial; dentre outros. A respeito desses e de outros mitos, tanto Quadros e Karnopp (2004) quanto Gesser (2009) apresentam discussões bastante pertinentes.

Além dos mitos e equívocos que a sociedade de uma maneira geral tem a respeito da surdez, o discurso de alguns educadores, que desconhecem a realidade do surdo, ainda

embute máximas que estão inextricavelmente relacionadas a uma visão baseada no modelo médico-clínico da surdez. Sobre esse modelo, Skliar (1997) afirma que:

O modelo clínico-terapêutico impôs uma visão estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduziu educativamente com estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva. A partir dessa visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Desta ideia se deriva, além disso, a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham as crianças surdas da língua oral (SKLIAR, 1997, p. 79).

Para que seja possível a desmitificação sobre a surdez e a desconstrução do modelo clínico-terapêutico, seria pertinente que os educadores participassem de espaços onde essas questões fossem discutidas nas perspectivas histórica, cultural e socioantropológica. Dessa forma, deveriam ser implementados cursos de formação continuada para docentes, a fim de que esses espaços fossem irrompidos. Além disso, seria relevante que, no caso dos professores em formação, houvesse a inserção (quando ausentes) desses tópicos em componentes curriculares específicos.

Um outro ponto que merece ser discutido refere-se ao imbróglio entre inclusão e integração. Enquanto a primeira pressupõe “a construção de uma nova sociedade, propondo mudanças na consciência e na estruturação social”, a segunda tem buscado a “normalização” das pessoas consideradas deficientes (MACHADO, 2008, p. 37). Contudo, o movimento da inclusão ainda tem sido estorvado, considerando que

A prática da inclusão se baseia em princípios diferentes do que é tradicionalmente consagrado nas sociedades contemporâneas competitivas: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa e aprendizagem por meio da cooperação (MACHADO, 2008, p. 38).

De acordo com Sasaki (1997), o movimento da integração social iniciou-se na década de 1960 e baseava-se no princípio de que as pessoas com deficiência deveriam normalizar-se para ter o direito de viverem os padrões comuns à cultura dos grupos majoritários. Esse

movimento buscou a inserção das pessoas deficientes em diversos espaços sociais (educação, família, trabalho, lazer, dentre outros). Grosso modo, o movimento de integração no que tange ao ambiente escolar preconizava uma adaptação desse sujeito, dito deficiente, para que pudesse ser inserido na escola regular.

Já o movimento da inclusão, por seu turno, segue uma trajetória diferente: o sujeito já não é obrigado a ter de se adaptar para ser aceito/inserido num determinado grupo; pelo contrário, o *status quo* do ambiente deve ser alterado, a fim de o sujeito e as suas diferenças serem compreendidas e respeitadas. Werneck (1997, p. 16) menciona que: “Na escola inclusiva, a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela.” Essa mesma autora relata que, no período entre 1995 e 1996, dos eventos ocorridos no Brasil que objetivaram discutir a inclusão, ainda havia uma certa confusão entre inclusão e integração, ou seja, discutia-se sobre inclusão, pensando-se em integração.

Ao discorrer sobre uma inclusão social efetiva, Grannier (2007) afirma que

[...] o Estado deve proporcionar ao surdo as condições necessárias para um desenvolvimento equivalente ao do ouvinte. O conhecimento das especificidades da jornada linguística do surdo é fundamental para a criação e realização de programas educacionais apropriados. As políticas linguísticas a serem adotadas devem permitir à criança surda empreender sua jornada linguística já no berço, passando, a seguir, por diversas fases que a levem a se tornar linguisticamente independentes (GRANNIER, 2007, p. 215).

Diante disso, é mister que, além de haver uma ou mais políticas de Estado que vise m à inclusão do sujeito surdo, todos (professores, alunos ouvintes e sujeitos surdos também) lutem para uma efetiva inclusão, na qual todos sejam respeitados independentemente de seu status físico, intelectual, sexual, econômico, dentre outros.

Não obstante, um dos pontos centrais que tem sido discutido constantemente quando o tema é inclusão de surdos diz respeito ao seguinte questionamento: as aulas de língua portuguesa e/ou estrangeira (inglês, espanhol, etc.) têm garantido a inclusão de pessoas surdas?

Para essa questão não existe apenas uma resposta simplória, já que tanto os contextos educacionais quanto os fatores que influenciam diretamente na inclusão/exclusão deverão ser considerados. Doravante, refletir-se-á a respeito do professor como mediador (inter)cultural e a pessoa surda como sujeito cultural imerso num mundo multicultural.

O professor de língua(s) para surdos deve estar refletindo constantemente nas concepções de língua e de cultura. Dessa forma, como aponta Antunes (2009), um ensino que repercute positivamente na formação do cidadão abarca as seguintes acepções: (1) a língua deve ser entendida como uma atividade funcional; (2) deve-se considerar a estreita e inexorável reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e cultura e entre língua e história; (3) já que a linguagem é, geral e especificamente, regulada e moldada pelas estruturas sociais, não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicações irrestritas; e, (4) a língua-em-função, que ocorre sob a forma de atividade social, para fins da interação e intervenção humana, acontece inevitavelmente sob a forma da textualidade – textos orais e escritos, breves ou longos. Então, é relevante que o professor de língua(s) tenha consciência de que ele é um formador de cidadãos, além de mediador intercultural.

No que tange ao papel de formador de cidadãos, o professor deve fomentar a participação consciente das pessoas, a fim de que se dê o movimento de construção de um mundo em que todos participem e possam se posicionar criticamente. Essa participação ainda não tem sido assegurada às pessoas surdas devido a um entrave: a barreira linguística. Ou seja, o que acontece, na maioria das vezes, é a falta de interação entre professor e aluno surdo por conta de esses pares não compartilharem uma mesma modalidade linguística. Enquanto os surdos fazem uso de uma linguagem de modalidade viso-gestual (a língua de sinais), os professores utilizam-se da linguagem oral (língua portuguesa ou língua inglesa, no caso da língua estrangeira). Além disso, alguns dos espaços educacionais ditos inclusivos ainda não têm contado com a presença de tradutores/intérpretes de língua de sinais. Isso tem se tornado um obstáculo para a verdadeira inclusão dos surdos no ambiente escolar.

Acerca da problemática da inclusão dos surdos, Strobel (2008) destaca:

Está havendo uma política em rumo apelidada de “inclusão”, a sociedade começa a perceber a existência do povo surdo e procura se organizar

para recebê-los de forma adequada, e os próprios sujeitos surdos começam a exigir seus espaços, sua representação de diferença cultural lingüística (STROBEL, 2008, p. 96).

A autora supramencionada ainda acrescenta que “a inclusão não ocorre somente nas escolas, pode ocorrer também nos restaurantes, nos shoppings, nos trabalhos, nos órgãos públicos, nas lojas, nas igrejas e em outros ambientes de interação humana” (STROBEL, 2008, p. 96). Deve-se compreender que a inclusão do sujeito surdo começa na sociedade, a fim de que a escola torne-se, por conseguinte, um ambiente inclusivo, no qual as diferenças sejam respeitadas e valorizadas.

Há uma ideologia que considera o professor como a peça fundamental, mas é necessário que esse professor seja realocado do centro para outro âmbito, a fim de que ele mesmo possa repensar o processo de ensino-aprendizagem como algo dinâmico. A conjuntura da escola atual requer um novo padrão de professor, que deve ser completamente diferente do modelo tradicional ou arcaico. Para que esse professor atue na escola inclusiva, é necessário que ele seja sensível às necessidades essenciais³ dos sujeitos surdos. Ao refletir sobre “a tolerância como elemento essencial para o professor atuar na escola inclusiva”, Félix (2007) pontua que

Para que isso [exercício à tolerância] ocorra, é necessário que o professor desenvolva suas competências, o que significa estar em constante processo de formação e transformação, participando de projetos e cursos escolares voltados à difusão da tolerância e que estimulem a reflexão de questões ligadas à diversidade (FÉLIX, 2007, p. 26).

Além da tolerância, o professor deve trazer à tona discussões acerca de identidade, diversidade, sexualidade e todas as outras “-idades” que têm sido até então negligenciadas, ou melhor, não problematizadas em sala de aula. Essas questões e o caminho que o professor deve galgar para se aproximar da abordagem intercultural serão discutidos no tópico a seguir.

³ Denominarei necessidades essenciais aquelas ditas “necessidades especiais”. As necessidades essenciais embutem o reconhecimento lingüístico-histórico-social-cultural por parte dos outros que não estão inseridos na comunidade surda. Necessidades especiais não seria um termo muito adequado, tendo-se em vista que todos os sujeitos carecem de necessidades especiais independentemente de seu grau de deficiência ou nível de exclusão.

2. A ABORDAGEM INTERCULTURAL: UMA POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS E A SUA INCLUSÃO NA SOCIEDADE

A abordagem intercultural tem sido amplamente discutida pelos pesquisadores e teóricos da Linguística Aplicada (KRAMSCH, 1998; PENNYCOOK, 2000; SOUZA e FLEURI, 2003; MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERU, 2005; SERRANI, 2005; SIDEKUM, 2006; ANTUNES, 2009). Em virtude de a Linguística Aplicada ter iniciado as suas investigações com foco no ensino e aprendizagem de línguas, questões como identidade e cultura foram insurgindo como tópicos relevantes e indissociáveis. Então, discutir-se-ão doravante temas relativos à identidade, cultura e interculturalidade, objetivando a compreensão da abordagem intercultural como uma forma de contribuir para a real inclusão de sujeitos surdos em classes comuns.

Um número expressivo de professores ainda não tem conseguido compreender o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos (e especificamente dos surdos), e, por essa razão, dentre outras, a sua tentativa de ensino tem sido fadada ao fracasso. Os professores devem compreender que o sujeito desse tempo, imerso numa conjunção pós-moderna, faz parte de um contexto em que as identidades estão em constante reconstrução por serem híbridas, líquidas e/ou multifacetadas.

Por não ser estagne, a identidade se (trans)forma continuamente em virtude das interpelações dos sistemas culturais que nos intervêm. Esses sistemas de significação e representação cultural, com o passar do tempo, se multiplicam e nos pressionam a remodelar a nossa identidade (SOUZA; FLEURI, 2003). O conceito de identidade na pós-modernidade engloba “identidades plurais, múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias e que não são algo pronto” (PERLIN, 1998, p. 52). Ainda sobre a questão da concepção de identidade, deve-se compreender que

[...] a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das

quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 56).

Nisto, há de se pensar que as identidades não são estanques, mas elas são fragmentadas ou multifacetadas. Nessa perspectiva, ao discorrer sobre “o jogo de identidades”, Hall (1999, p. 20-21) pontua os seguintes elementos: as identidades são contraditórias (cruzam-se e deslocam-se mutuamente); as contradições atuam externamente (na sociedade, perpassando por grupos políticos estabelecidos) e internamente (no íntimo de cada indivíduo); nenhuma identidade singular pode abarcar todas as diferentes identidades; existem na atualidade identidades rivais e deslocantes; a identidade se modifica consoante à forma como o sujeito é interpelado ou representado (processo de mudança da política de identidade a uma política da diferença).

Diante disso, não se deve pensar que caminhar no sentido da educação intercultural seja algo teórico ou meramente abstrato, pois esta se concretiza a partir do instante em que se contemple e perscrute a construção de um caminho que nos conduza à interculturalidade. Essa construção precisará ser norteada pela tolerância, pelo respeito e pela resiliência. Portanto, a educação intercultural sugere

uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores(as) (FLEURI, 2000, p. 78).

A educação intercultural transpõe a perspectiva multicultural, haja vista que, além de reconhecer o valor intrínseco de cada cultura, considera o respeito mútuo entre grupos

identitários distintos e recomenda o estabelecimento de relações recíprocas entre esses grupos. Portanto, a educação intercultural, por não ser um mero componente curricular, abrange “uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem,” a qual se contrapõe à visão tradicional que é “polarizada, homogeneizante e universalizante” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 73).

A respeito da abordagem intercultural, Mendes (2008, p. 63-68) pontua alguns princípios norteadores: (1) “O primeiro diz respeito ao modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo à nossa volta.” Nesse aspecto, percebe-se que, ao se ensinar e, conseqüentemente, aprender uma nova língua, o que está em jogo são os contatos entre os diferentes mundos culturais. As culturas de professores e alunos são individuais, bem como as línguas-culturas, línguas nacionais, etc.; (2) “O segundo princípio relaciona-se ao modo como nós nos posicionamos no mundo e compartilhamos a nossa experiência.” Há também o terceiro princípio que

[...] relaciona-se diretamente com os dois princípios anteriores e também depende deles para que funcione como eixo caracterizador de uma abordagem de ensino intercultural. Ele diz respeito ao modo como nós interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro. Essa discussão é importante porque busca subverter um dos principais aspectos que caracterizam as abordagens tradicionais de ensino: o fato de que temos ensinado e aprendido, via de regra, como se desenvolvêssemos monólogos, uma vez que a prática pedagógica não tem assegurado a construção de conhecimentos e a interação entre os seus participantes em duas vias, qualquer que seja a situação de aprendizagem, de línguas maternas ou de estrangeiras, ou de outros conteúdos do currículo escolar (MENDES, 2008, p. 68).

Pensando-se no primeiro princípio, entender-se-á que o sujeito surdo, apesar de estar imerso num ambiente multicultural, é influenciado pela cultura surda (que é a cultura individual, mas comum a todos os sujeitos surdos que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais).

Em relação ao segundo princípio, seria interessante se professores ouvintes e alunos surdos pudessem compartilhar suas respectivas experiências por meio do diálogo em língua de sinais. Se, por um lado, os professores conhecessem a cultura surda e a forma do surdo pensar

e enxergar a realidade por meio de experiências visuais, por outro lado, os surdos poderiam entender os ouvintes e mais um pouco sobre o mundo dos “sons” que lhes são velados. Sobre a cultura surda, é pertinente defini-la como sendo

o jeito de o surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas (STROBEL, 2008, p. 24).

Neste sentido, deve-se depreender que a cultura que os surdos trazem embute os valores e as crenças que, em geral, “se originaram e foram transmitidas pelos sujeitos surdos de geração passada ou de líderes surdos bem sucedidos, através das associações de surdos” (STROBEL, 2008, p. 26). Ainda a respeito da cultura surda, é relevante acrescentar que

O primeiro artefato da cultura surda é a **experiência visual** em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades. [...] O segundo artefato cultural do povo surdo é o **lingüístico**, a língua de sinais é um aspecto fundamental da cultura surda. No entanto incluem também os gestos denominados “sinais emergentes” ou “sinais caseiros” dos sujeitos surdos de zonas rurais ou sujeitos surdos isolados de comunidades surdas que procuram entender o mundo através dos experimentos visuais e se procuram comunicar apontando e criam sinais, pois não têm conhecimentos de sons e palavras (STROBEL, 2008, p. 38, 44, grifos nossos).

Evidentemente, tanto os professores quando os alunos ouvintes são influenciados pelas experiências do mundo oral-auditivo, que são vedadas, na maioria das vezes, aos sujeitos surdos. Caminhar no sentido da interculturalidade pressupõe que professores surdos e ouvintes, e alunos surdos e ouvintes entendam-se reciprocamente a partir dos múltiplos diálogos e movimentos de encontros, desencontros e reencontros, para que todos se tornem autônomos e críticos, mas sem perderem de vista o respeito à cultura que outro tem.

Mendes (2007) declara que:

Uma abordagem de ensino que se pretende intercultural deve ser, por natureza, dialógica. Desse modo, promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir de seu ponto de vista; é permitir que as

nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças (MENDES, 2007, p. 138).

Diante do exposto, para que haja diálogo entre surdos e ouvintes no âmbito escolar, é necessário que tradutores-intérpretes (de Libras/Língua Portuguesa) e professores bilíngues (fluentes em Libras e em Português) estejam presentes nesse meio, tendo em vista que o professor e o tradutor-intérprete serão os mediadores ou pivôs da educação intercultural. Entretanto, o tradutor-intérprete não será o “salvador da pátria” que garantirá a inclusão do aluno surdo, já que existem outras questões que precisam ser problematizadas e refletidas. Nesse aspecto, é importante refletir que

A presença do intérprete em sala de aula e o uso da língua de sinais não garantem que as condições específicas da surdez sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete (LACERDA, 2002, p. 128).

Conforme supramencionado, a simples presença do tradutor-intérprete de língua de sinais não garantirá por si só a efetiva inclusão dos sujeitos surdos e a inserção da discussão em torno da abordagem intercultural. Então, faz-se necessário, outrossim, que os professores surdos também possam contribuir para a formação do sujeito intercultural. Se a escola inclusiva quer realmente incluir os sujeitos surdos, ela deve garantir a oferta da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Essa disciplina garantiria ao sujeitos surdos o direito de compreender as especificidades gramaticais de sua língua e proporcionaria aos ouvintes a compreensão de uma língua viso-gestual, a qual auxiliaria na sua comunicação com os colegas surdos. Logo, percebe-se que o professor surdo pode desempenhar, outrossim, um papel fundamental dentro da abordagem intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretendeu nesse breve artigo esgotar a discussão a respeito da abordagem intercultural e a importância dela para a reflexão acerca da inclusão de sujeitos surdos. Contudo, refletir sobre tais questões é o ponto de partida para que possamos vislumbrar novos rumos a favor de uma efetiva inclusão, lembrando-se de que “a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 69).

A abordagem intercultural deve ser fomentada nas escolas comuns que buscam incluir o sujeito surdo, tendo em vista que, nesses espaços, há multiplicidade de culturas e as identidades estão continuamente sendo construídas e/ou reconstituídas. Fazer o intercâmbio das culturas é o passo inicial para extirpar preconceitos e “criar” uma sociedade mais humanizada que respeita as diferenças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. Língua e cidadania: repercussões para o ensino. In: _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 33-45.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 nov. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 29 nov. 2015.

COSTA, Roberto C. R. Por uma educação inclusiva reflexiva. **Linguasagem**, São Paulo, v. 18, p. 1-5, 2011. Disponível em: <<http://www.letas.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/017.pdf>>. Acesso em: ago. 2013.

FÉLIX, A. A tolerância como elemento essencial para o professor atuar na escola inclusiva. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (org.). **Linguística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 19-26.

FERNANDES, Eulália. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: AGIR, 1990.

FERREIRA BRITO, Lucinda. **Por uma gramática das línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FLEURI, Reinaldo M. Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educativos. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 67-82.

GESSER, Audrei. **Libras?: Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRANNIER, Daniele M. A jornada lingüística do surdo da creche à universidade. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Lingüística aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 199-216.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LACERDA, Cristina B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

LANG, H. G. Perspectives on the history of deaf education. In: MARSCHARK, M.; SPENCER, E. (Ed.). **Oxford handbook of deaf studies, language, and education**. New York: Oxford University Press, 2003. p. 9-20. Disponível em: <<https://ritdml.rit.edu/dspace/bitstream/1850/1226/1/HLang2003.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2007.

KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. **Language Learning in intercultural perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.

MACHADO, Paulo C. **A política educacional de integração/inclusão:** um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE PERU. **La interculturalidad en la educación**. Lima-Peru: Gobierno de Péru/Dirección de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.

MOURA, Maria C. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas.” In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Lingüística aplicada: múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (Ed.). **The sociopolitics of English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. p. 89-103.

PERLIN, Gladis T. T. *Identidades Surdas*. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

QUADROS, Ronice M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANDLER, W.; LILLO-MARTIN, D. **Sign language and linguistic universals**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SERRANI, Silvana. O professor de língua como mediador cultural. In: _____. **Discurso e cultura na aula de língua: Currículo – Leitura – Escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005. p. 15-27.

SIDEKUM, Antonio. Alteridad e interculturalidad. In: AMEIGEIRAS, A.; JURE, E. **Diversidad cultural e interculturalidad**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006. p. 27-39.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 75-110.

SOUZA, Maria I. P.; FLEURI, Reinaldo M. Entre limites e limiars de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-83.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Roberto César Reis da COSTA

Professor Assistente I no Departamento de Letras Vernáculas do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Possui Mestrado em Língua e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da UFBA. Graduiu-se em: Bacharelado em Fonoaudiologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2009); Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); e, Bacharelado em Letras-Libras (EaD) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, pólo UFBA).