

PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE:

NORMALIZAR O OUTRO E FAMILIARIZAR O ESTRANHO

LUNARDI, Márcia Lise – UFSM

GT: Educação Especial /n.15

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

O espaço da diversidade e o espaço da diferença são os mesmos? A sociedade inclusiva é uma sociedade da diferença? O que significa falar em atenção à diversidade, em apoio à pluralidade cultural a favor da igualdade e da tolerância, em educação na diferença? Será que problematizar a tradicional diversidade humana é simplesmente deslocá-la daquele contexto em que ela é vista como um complicador aos processos ensino-aprendizagem para um entendimento no qual ela seja representada como uma característica própria da experiência cotidiana das pessoas? Mas também não seria a noção de diversidade e, atrelada a ela, uma rede de discursos como, dignidade, cidadania e identidade uma fissura dos discursos que tecem as redes de poder-saber da até então pedagogia especial? Estamos diante de uma outra pedagogia para os sujeitos deficientes? E podemos nomeá-la de pedagogia da diversidade?

Pensar o espaço da pedagogia da diversidade como uma singularidade nos discursos da Educação Especial não é nenhum absurdo, até porque estamos diante de uma situação estratégica complexa, estamos diante de um conjunto de relações de poder e, por isso mesmo, frente à possibilidade de pontos de resistências. Falar em resistência, na perspectiva em estudo, não significa tratar de algo externo ao poder, ela também está no poder, ou melhor, ela somente existe no campo estratégico das relações de poder (Foucault, 1999).

Nesse sentido, pode-se entender que os sujeitos surdos, alvos das técnicas e dos mecanismos de normalização, também estão em posição de exercer o poder e, por sua vez, de sofrer sua ação. No entanto, esses sujeitos “nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (id., 1998, p. 183). Isso significa que o poder não toma os indivíduos, mas atravessa-os, age com a sua própria colaboração. E é disso que procuro tratar neste artigo: dos pontos, dos nós que

provocam algumas rachaduras nas reincidências discursivas da Educação Especial, mais propriamente, nas da educação dos sujeitos surdos, atentando para essas fissuras como efeitos-resistências que surgem das contingências e dos enfrentamentos discursivos e não como algo preestabelecido na origem do discurso. Quero pontuar o quanto esses discursos de resistências são capturados pelas mesmas redes de poder que os instituíram e, como efeito, acabam constituindo-se como outros “regimes de verdades”. Talvez sejam outros discursos, mas não deixam de ser acolhidos e colocados em funcionamento como os “verdadeiros discursos”.

A presença desses discursos nos materiais produzidos pelo MEC/SEESP¹ dá-se sob a seguinte catalogação: valorização e incentivo do uso da língua de sinais, português como segunda língua e participação dos sujeitos surdos nas discussões sobre as necessidades específicas para sua educação. Mas, além de apontá-los, penso ser necessário problematizá-los, até porque, mesmo sendo discursos capturados nos pontos de resistência, atrevo-me a dizer que são discursos que podem funcionar tanto como mecanismos de resistências quanto mecanismos de normalização.

Duas são as intenções deste trabalho: problematizar a língua de sinais como uma singularidade do discurso da Educação Especial e também sua padronização bem como visualizar os discursos da língua portuguesa como um saber produzido por um discurso curricular. O objetivo desse empreendimento relaciona-se à possibilidade de entender o quanto as formas como se organizam esses saberes servem de estratégias para normalizar. O que pretendo, portanto, é mostrar, por meio dos documentos analisados, algumas dispersões discursivas na educação de surdos, sem perder de vista que essas dispersões encontram-se alojadas numa “ordem do discurso” que, neste contexto, é o da pedagogia da diversidade. Vale dizer que o discurso da diversidade é a âncora do poder de normalização instituída nas atuais discussões educacionais em torno dos sujeitos deficientes.

Língua, identidade, cultura – nas singularidades, a captura da recorrência

¹ Os materiais analisados nessa pesquisa fazem parte da produção técnica-científica elaborada e divulgada pelo Ministério de Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial para a área da surdez. São eles: Política Nacional de Educação Especial, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Série Atualidades Pedagógicas, V. I. II e III, Turma do Bairro na Classe, nº. 1, 2 e 3 e Revista Espaço.

Ao vasculhar os materiais eleitos para este estudo, percebi uma insistência na utilização de termos como “identidade”, “diferença”, “diversidade”, “igualdade”, “dignidade”, a ponto de tornarem-se um manual etimológico quando se trata de falar na e sobre a educação dos sujeitos surdos. No entanto, tal arsenal sustenta-se a partir das chamadas sociedades democráticas, que carregam consigo uma trama discursiva que permite trazer à tona um conjunto de enunciados que as caracterizam: participação, liberdade, igualdade de oportunidades, justiça, pluralismo, respeito mútuo, tolerância e solidariedade, entre outros.

Sob a égide dessa sociedade democrática que se considera “pluralista”, a escola surge como uma das instituições que coloca em funcionamento essa pluralidade, seja sob os parâmetros da compreensividade ou da solidariedade. Tais valores são enaltecidos quando o que está em discussão é a educação dos sujeitos portadores de necessidades especiais. Nesse processo, a escola é tomada como um “laboratório para a diversidade”, onde o princípio da democracia se constitui como um catecismo que todos devemos conhecer e praticar, pois é ele que “estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a ‘pluralidade’”².

A idéia da “preservação da dignidade humana”, da “busca da identidade” e do “exercício da cidadania” – princípios que fundamentam o direito à educação das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais³ – coloca na ordem do dia determinados discursos, sem os quais é praticamente impossível pensar uma educação baseada na equidade e no respeito. Na educação de surdos, um desses discursos diz respeito ao uso e valorização da língua de sinais por meio da comunidade educativa (pais, professores, alunos ouvintes, equipe diretiva, etc). Essa brecha, provocada pelos “ideais” da sociedade democrática, consolidou-se através dos movimentos de resistência pleiteados pela comunidade surda.

² Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 19.

³ Id., p. 16.

A partir desses movimentos constantes⁴, vimos surgir uma formação discursiva que invade os textos e materiais produzidos pelo MEC; por exemplo: “incentivo à oficialização da LIBRAS”⁵; “alternativas diferenciadas para a comunicação entre os portadores de deficiência auditiva, por exemplo, legendas nas programações de TV e de intérprete de língua de sinais”⁶; o entendimento de que “a língua de sinais (LS) é a primeira língua do indivíduo surdo e que, através dela, ele constituirá sua identidade e leitura do mundo”⁷; e a alusão à participação dos surdos na definição das questões culturais, econômicas e políticas relacionadas a sua vida – “o surdo, como parte integrante da comunidade escolar, deve participar das decisões políticas que dizem respeito ao seu processo educacional”⁸.

À primeira vista, poderia afirmar que certos enunciados marcam uma ruptura com os discursos produzidos pela episteme da Educação Especial. Isso fica claro quando percebemos que hoje, ao falar de escola de surdos e da educação de surdos, não se pode mais deixar de trazer para a discussão a importância da língua de sinais, dos instrutores e dos professores surdos e dos intérpretes. No entanto, isso incita-me a problematizar essa espacialidade do discurso da Educação Especial e da pedagogia da diversidade, que parecem ter espacialidades diferentes. Como diz Skliar (2002), que há outra retórica, isso é evidente; que há outra gramaticalidade, isso é certo; mas são verdadeiramente diferentes?

Será que o “direito a ser diferente” na atual retórica distancia-se tanto daquela outra retórica que advogava em favor de uma estratégia de “assimilação da diferença”? Será que poderíamos afirmar que o discurso da diversidade, que instiga, no “princípio da equidade”, o reconhecimento da diferença, está tão longe daquele que pretende transformar a diferença em semelhança através do anuviamento das diferenças culturais e lingüísticas de grupos culturalmente distintos, exercício típico de uma sociedade antropofágica?

⁴ Lutas pela oficialização e regulamentação da LIBRAS em diferentes estados do país; discussão junto ao MEC/SEESP para incorporação dessa língua nos currículos e espaços escolares; problematização permanente dos processos de inclusão de alunos surdos no ensino regular; realização de conferências e de estudos a fim de difundir as especificidades e direitos das pessoas surdas, como por exemplo: intérpretes competentes em Língua de Sinais, participação em concursos públicos, educação que tenha como base elementos da cultura surda, ou seja, professores surdos, pesquisadores surdos, conteúdos e materiais curriculares que sejam inscritos numa perspectiva social e antropológica da surdez, entre outros.

⁵ Brasil, MEC/SEESP. PNEE, 1994, p. 53.

⁶ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 1, p. 31.

⁷ Espaço, n.º 9, 1998, p. 68.

⁸ Id., n.º 16, 2001, p. 64.

Para o entendimento dessa problematização, convém assinalar, nesse momento, a distinção entre os termos “diferença” e “diversidade”. Recorro, num primeiro momento, a um dos instrumentos fundamentais quando se trata de entender palavras, o dicionário. Segundo o dicionário Houaiss (2001), “diferença” significa “qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; característica do que é vário”; e “diversidade” é a “qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade; conjunto variado; multiplicidade; desacordo, contradição, oposição”. Analisando essas primeiras noções, parece haver um consenso entre “diferença” e “diversidade”, ambas fazem parte de um mecanismo comum que coloca na mesma rede discursiva seus significados, ou seja, “diferença e diversidade permitem-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é o contrário do idêntico” (Ferre, 2001, p. 195).

Percebo que esse consenso é chave para entender o quanto esses dois termos aparecem como sinônimos nos materiais analisados, pois, num primeiro plano e numa análise mais rápida, parece não haver nenhum dilema, tampouco ambigüidades nos discursos de igualdade, tolerância e solidariedade produzidos por esses documentos. Mas será que essas definições tão precisas não mereciam um outro olhar, ou uma (re)volta desse olhar? Os apelos ao respeito às diferenças e às diversidades dos sujeitos, como atributos que marcam aquilo que “distingue uma coisa da outra”, como uma característica daquilo que está em “desacordo”, em “contradição”, não estariam novamente marcando os cânones da normalidade? Ou seja, marcando o que deva ser corrente, habitual, correto e normal em cada um de nós?

É possível que sim, pois, novamente, o que se vislumbra nessa sinonímia diferença/diversidade nada mais é do que o estabelecimento de uma medida comum, de um padrão de comparabilidade que permite continuar traçando a fronteira entre situações designadas como normais e anormais, mas talvez agora por uma estratégia mais astuta, mais refinada – a do deslocamento constante dessa fronteira. Em outras palavras, não basta simplesmente anular ou excluir o anormal, o que é preciso é tornar visíveis as linhas de fronteira que fazem com que esses sujeitos deslizem pelos limiares entre a anormalidade e a normalidade, pois, clareando-as, fica mais fácil capturá-los e, assim, corrigi-los. É justamente o ato de “obscurecer e eclipsar as linhas fronteiras” que faz com que algumas pessoas se tornem, perante a norma, um problema. Portanto,

dependendo da situação e do momento, algumas fronteiras devem ser vistas mais que outras (Bauman, 1998).

É por esse “clareamento” de fronteiras que posso dizer que a língua de sinais assume uma grande visibilidade nas atuais propostas do MEC/SEESP, onde o que está em jogo é marcar a diferença dos sujeitos surdos por essa língua. Mas se isso terminasse assim, tudo bem. O que fica inconcluso é que, ao descrever essa língua como atributo da diferença, os discursos do MEC/SEESP o fazem assentados em um processo de normatização, que, no sentido pleno da palavra, significa “produzir normas, instrumentos de medida e de comparação, regras de juízo” (Ewald, 2000, p. 99). Portanto, os discursos dos documentos analisados, ao significarem a língua de sinais como um elemento lingüístico próprio da comunidade surda, estão referendando-a a partir de um princípio de comparabilidade, ou melhor, “por um procedimento que permite o entendimento no que respeita a escolha de uma norma” (ibid.). Isso significa que a língua utilizada como referência é a língua oral e, com base nela, todos os atributos da outra língua (LIBRAS) são analisados e comparados.

As expressões como “a língua de sinais é a língua natural do surdo”, “a potencialidade dos surdos se manifesta no uso e no desenvolvimento de línguas gestuais-visuais” são reincidentes nas tramas discursivas dos documentos, mas não passam disso. Advogam que a língua de sinais é importante, é prioritária no desenvolvimento do sujeito surdo, é carregada de sentidos culturais da comunidade surda, mas, para “os ouvintes que são constituídos por discursos ouvintistas, ela ainda é compreendida como um meio de normalizar ou de tornar a vida surda mais acessível” (Lopes, 2002, p. 122). Portanto, muitas vezes a língua de sinais é aceita, mas enquanto instrumento, enquanto ferramenta metodológica para atingir o nível da língua padrão, qual seja, a língua oral. Esse discurso torna-se evidente quando se estimula a aquisição da L1 (língua de sinais) como pré-requisito para um melhor desempenho na L2 (língua portuguesa).

Se tiverem adquirido desde a mais tenra idade a LIBRAS como primeira língua (L1), as crianças surdas filhas de pais surdos ou de pais ouvintes poderão ter um *desempenho melhor no português* escrito a partir de uma metodologia de aquisição da escrita adequada às suas especificidades⁹ (grifo meu).

⁹ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997, p. 165.

Além da alfabetização, os alunos surdos devem estar inseridos em um processo de aprendizado da leitura e da escrita do português, sua segunda língua (L2). Uma L2 pressupõe um L1, isto é, a *língua brasileira de sinais deve ser pressuposta para o ensino da língua portuguesa para surdos*¹⁰ (grifo meu).

Nesse contexto, a igualdade de oportunidades vê-se sustentada e aclamada, mas, sem mexer, é claro, naquilo ou naqueles que se encontram na normalidade do discurso, isto é, permanece intacta a normalidade enquanto que a busca continua sendo tornar o outro igual ao mesmo. No entanto, a almejada igualdade é diluída e mascarada na frenética procura do reconhecimento da diferença, que, nessa jogada, é entendida como essência, como uma forma única e natural de ser diferente, nesse caso, de ser surdo. Respeitar a diferença é, nessa ordem igualitária, ignorar a situação histórica e cultural do processo de construção da diferença, entendendo que todos os surdos vivem a sua experiência do mesmo jeito, possuem as mesmas crenças e as mesmas formas de vida. O que estou querendo argumentar é aquilo que Skliar (2002) chama de um “diferencialismo igualitarista”, ou seja, um diferencialismo que se volta para um certo tipo de igualitarismo no qual o que fica em destaque são os fragmentos, “em cada porção da diversidade, em cada parte da língua, do corpo, da idade, da sexualidade” (p. 102).

Vale observar, nesse ponto, o quanto esse igualitarismo se torna uma condição *sine qua non* para a existência da pedagogia da diversidade, isto é, ele ocupa uma centralidade nos discursos do MEC/SEESP, principalmente naqueles que se referem ao “tributo” à diversidade e às condições de igualdade: “a promoção de igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes passa necessariamente pelo reconhecimento da diferença, pelo confronto da realidade relativa ao surdo”¹¹. O que se percebe é a idéia de uma “igualdade ontológica, entre todos e qualquer ser humano”¹², em que as diferenças acabam essencializando-se na busca de um denominador comum: “somos todos diferentes, somos todos iguais”.

Isso deflagra o argumento de uma igualdade natural entre todos os homens, evidenciando-se, assim, que as desigualdades nada mais são do que a falta de equiparação nas oportunidades sociais, legais e educativas; portanto, reforça-se o binarismo entre igualdade/desigualdade, carregando consigo uma norma, que nunca será

¹⁰ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997, p. 169.

¹¹ Espaço, n.º 9, 1998, p. 24.

¹² Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 16.

de equivalência, mas sim de comparabilidade: “o reconhecimento do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade”¹³.

Sob esse discurso, fica evidente a consistência de uma manobra cultural disciplinar que, ao garantir o re(conhecimento) cultural da diferença, acaba por excluir o diferente, ou seja, no momento em que se abre o abismo da diferença cultural, “um mediador ou metáfora da alteridade deverá conter os efeitos da diferença” (Bhabha, 1998, p. 59). Na educação de surdos, essa metáfora pode estar tanto no campo da representação da Língua de Sinais para a comunidade ouvinte quanto na própria articulação desse saber no espaço do currículo. As questões relativas à surdez e a seu conteúdo cultural podem ser citadas, mencionadas, conhecidas e representadas de forma impecável. No entanto, é seu local de enunciação – espaço da diversidade – que, em termos analíticos, constitui essa cultura como um objeto de conhecimento, um dócil corpo da diferença.

É nesse contexto que posso afirmar que a marca que se institui nos documentos analisados como diferença cultural só pode ser entendida como diversidade cultural, pois a forma como a surdez é narrada por eles não passa de um conhecimento empírico dessa cultura, em que a diversidade cultural se constitui num “objeto epistemológico”: reconhecem-se os conteúdos e costumes dessa cultura, mas estes são mantidos em um enquadramento temporal relativista, isentos de qualquer mancha, mistura e contágio (id., 1998). A diferença e a alteridade tornam-se, assim, a fantasia de um espaço cultural onde ambas são representadas por traços totalizantes e essencializados ou, como diz Bhabha, “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição” (p. 20).

Um dos espaços em que as estratégias da diversidade fixam a inscrição da pluralidade e da diferença é o currículo. Uma das maiores recorrências nos discursos que tratam da questão curricular na educação dos surdos é o apelo as “adaptações curriculares”. Seriam essas a tão buscada igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes e respeito à diferença?

¹³ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 16.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC/SEESP, 1999), no que se refere à educação dos sujeitos portadores de necessidades educativas especiais, “preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos” (p. 23). No que tange o “atendimento das necessidades particulares de aprendizagem”, em relação à educação dos surdos, as recomendações dos documentos analisados são claras: “adaptações de acesso ao currículo são modificações ou provisões de recursos especiais, materiais ou de comunicação que facilitem o desenvolvimento do currículo regular pelo aluno surdo”¹⁴. Portanto, constituem adaptações de acesso ao currículo algumas das sugestões abaixo:

Adotar a língua brasileira de sinais (LIBRAS) no processo ensino-aprendizagem e avaliativo, além de material escrito, computador entre outros recursos¹⁵; (...) suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua deficiência, substituindo-os por outros acessíveis, significativos e básicos¹⁶; (...) criar condições para aquisição de equipamentos e recursos materiais específicos necessários: próteses auditivas, treinadores de fala, software educativo, entre outros¹⁷.

Essas recomendações, mesmo estando sob a bandeira da diversidade, reforçam aqueles enfoques tecnicistas e biomédicos da Educação Especial. O termo diversidade acaba encobrindo e mascarando a existência de uma norma a partir da qual se movimentam uma cadeia de outros eufemismos – pluralidade, diferença, igualdade – que respondem aos atos de permitir que o aluno *use a língua de sinais* como recurso no processo ensino-aprendizagem, que tenha acesso a materiais específicos necessários como *as próteses auditivas* e *os treinadores de fala*. Para exemplificar: a diversidade é “aceita” e “promovida”, desde que as identidades do “outro” sejam representadas por padrões estáticos e hegemônicos, quer dizer, pelas referências da norma: homem branco, letrado, ouvinte, vidente, etc. Só assim pode-se falar em um respeito à diversidade, que não nada mais é do que a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal: “a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, encobre as normas etnocêntricas” (Bhabha, 1998).

Para esse autor, a diversidade constitui-se em mais uma retórica – que, ousaria dizer, se movimenta rapidamente de um efeito patético para um efeito profético – na

¹⁴ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997, p. 33.

¹⁵ Id., p. 34.

¹⁶ Id., p. 37.

¹⁷ Id., p. 34.

qual se baseia o discurso liberal para enfatizar a importância de as sociedades democráticas serem pluralista e igualitárias. No entanto, ele problematiza o uso desse discurso quando afirma, que, apegada ao termo diversidade, sobrevém uma “norma transparente”, que cria um falso consenso, uma falsa convivência, uma estrutura normativa que contém e detém a diferença cultural (Duschatzky e Skliar, 2001). Em geral, essa norma é implícita, invisível e, por ter esse caráter de invisibilidade, é inquestionável.

Sob esse caráter translúcido da norma, fica fácil para escola, para o currículo e para as normativas da Educação Especial converter aquilo que seria “diferença” em uma série de “atributos diferenciais” em que cada criança passa a ser classificada, hierarquizada e adjetivada. É claro que esse movimento está operando sob o domínio constante das relações de poder-saber, ou seja, a atribuição de “qualidades diferenciais” aos sujeitos dá-se em função de categorias estabelecidas pelos saberes da psicologia evolutiva e social e até mesmo por alguns determinismos sociais e culturais. Nesse sentido, nas políticas educacionais do MEC/SEESP, ser “culturalmente diferente” pode significar, para as escolas, “possuir um conjunto de determinações sociais e de traços psicológicos (cognitivos e afetivos) que o professor deve levar em conta no diagnóstico das resistências em que se encontram alguns de seus alunos e no desenho das práticas orientadas para romper essas resistências” (Larrosa, 2002, p. 74).

O processo de entendimento do que significa ser diferente no contexto da escola, pode soar e cair naqueles trivialismos e folclorismos particulares de formas de vestir, de comer, de dançar e, por que não de se comunicar. Nesse contexto, o que fica em exibição é sempre a contradição, a desconformidade do outro em relação ao um, ou melhor, ser diferente marca o lugar do outro e do um. Nessa mesma matriz, a diferença passa a ser representada como algo indesejável, incomum, devido ao seu tom de anormalidade, estranheza e exotismo.

Nos documentos analisados, a idéia da pedagogia da diversidade acaba por marcar esse traço exótico e folclórico da diferença, ou melhor, do “ser culturalmente diferente”. Em vários momentos, apela-se para as estratégias didáticas a fim de tornar o “deficiente” o mais familiarizado possível com os “não-deficientes”. Incentivam-se os professores a “organizar passeios integrados entre seus alunos e os estudantes de escolas

ou classes especiais”¹⁸ e também estimulam-se os “alunos mais velhos a coletar e colecionar fotografias e recortes de jornais com matérias sobre os portadores de deficiência”¹⁹, permitindo aos “alunos trazerem fotografias de parentes e amigos com deficiência”²⁰, tudo isso para “propiciar um novo senso de orgulho desses familiares com deficiências”²¹.

A captura da diferença pelos discursos da “suposta igualdade”, do “direito à diversidade” traduz-se no fato de que, se pensarmos a diferença pela diferença, no sentido de que ela “não pede tolerância, respeito ou boa vontade”, mas “desrespeitosamente, simplesmente difere” (Silva, 2002, p. 66), ela seria insuportável, justamente porque seria impossível enquadrá-la, nomeá-la e caracterizá-la. A diferença é constrangedora, perturbadora no momento em que não conseguimos dar uma cara para ela, quando simplesmente não a identificamos ou não a representamos como o outro, o menor, o diminuído. Talvez seja justamente essa perturbação o cerne para a captura e, assim, para a homogeneização e normalização das diferenças. Segundo Ferre (2001),

Essa perturbação que toda presença produz se apazigua tão somente quando tal presença pode incluir-se na ilusão de normalidade que acolhe em seu seio a tranqüilidade do “não passa nada, é normal” ou quando tal presença pode incluir-se em uma globalidade perturbadora porém ao mesmo tempo culpável de seus próprios efeitos nos demais, isto é, culpável de tal perturbação (p. 198).

A perturbação causada pela presença do outro tem procurado, sob o anseio moderno da constituição da ordem, um espaço onde esse diferente possa ser marcado e, ao mesmo tempo, corrigido, até porque, na ordem harmoniosa e relacional, não há espaço para aqueles que constroem e alteram a serenidade e a tranqüilidade dos demais, para “esses demais que são caracterizados pelo espelhismo da normalidade” (ibid.). Para buscar a ordem e manter a tranqüilidade dos demais, é preciso continuar demarcando as linhas divisórias e as balizas entre nós – os normais, os capacitados, os iguais – e eles – os anormais, os diferentes, os descapacitados. No entanto, essa demarcação de território vê-se travestida sob o *slogan* da igualdade, da homogeneidade e da tolerância, em especial por esta última, que nos convida a aceitar e conviver com a diferença. Nesse contexto, somos todos convidados a “neutralizar o poder letal das

¹⁸ Brasil, MEC/SEESP Turma do Bairro na Classe, n.º 2, p. 34.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid.

²¹ Ibid.

fronteiras” e começar a nos sentir “sempre do outro lado”, colocando-nos “sempre do lado da outra parte” (ibid.).

Fazer esse exercício não é tarefa muito difícil, principalmente quando o que importa é “aprender a perceber e conviver com as diferenças”²². Para isso, o MEC/SEESP, através de seus discursos, apresenta atividades que permitem uma “vivência emocional das deficiências”, nos incitam a colocarmo-nos do outro lado a fim de que possamos “perceber melhor as dificuldades das pessoas portadoras de deficiências e como elas podem se sentir eventualmente”²³. Entre essas atividades destaco:

Corrida de obstáculos: alguns participantes simulam deficiência, utilizando revistas presas com fita crepe atrás dos joelhos ou com um ou ambos os braços presos nas costas e outros, utilizando uma venda nos olhos; cinema mudo: os participantes assistem a trechos de filmes sem som, tentando entender a história e o que as pessoas estão falando; comunicação não-verbal: os participantes tentam compreender uma mensagem transmitida, exclusivamente, por gestos²⁴.

A possibilidade de viver a “deficiência do outro” é abordada nesses materiais e nesses tipos de exercícios como uma forma de amaciar os possíveis atos de rejeição e discriminação para com o deficiente, visto que esses atos, na sua maioria, são entendidos como sentimentos que constituem “distúrbios psicológicos”. Portanto, nessa estratégia didático-pedagógica reafirma-se uma espécie de terapêutica que consiste em “tratar psicologicamente essas atitudes inadequadas”. Isso significa que “a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes” (Silva, 2000, p. 98).

No entanto, esse autor alerta para o quanto essas estratégias se resumem em simplesmente apresentar para os estudantes formas superficiais e distantes das diferentes culturas, tornando o outro um dado exótico e curioso do currículo. Como já me referi anteriormente, essas estratégias não questionam as relações de poder que estão implicadas na produção das diferenças e das identidades culturais. É, nesse sentido, que a apresentação do outro, do deficiente, nessas atividades de simulação, “é sempre

²² Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 2, p. 12.

²³ Brasil, MEC/SEESP. Manual Turma do Bairro na Classe, n.º 2, p. 15.

²⁴ Id., p. 12.

suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância” (Silva, 2000, p. 98).

Se viver a experiência do outro, a deficiência do outro, significa aprender a perceber, conviver e tolerar esse outro, também pode significar ser indiferente e intolerante frente ao outro. Literalmente falando, tolerar significa “suportar com indulgência; aceitar, demonstrar capacidade de suportar, de assimilar” (Houaiss, 2001). Portanto, tolerante é aquele que suporta alguém, que é capaz de admitir, nos outros, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou mesmo diametralmente opostas as suas. No entanto, a ação de tolerar coloca o tolerante numa posição simétrica de poder, ou seja, permite que ele demarque uma separação que não significa simplesmente uma distância, mas uma diferença nas relações de poder. Aquele que suporta, que tolera o outro é o mesmo que o hospeda, que o recebe; portanto é aquele que pode depreciá-lo, julgá-lo, aceitá-lo ou não.

Como parte de um jogo discursivo, implicada em relações de poder, a tolerância torna “débil as diferenças discursivas e mascara as desigualdades”, ao mesmo tempo que “nos exime de tomar posições e responsabilizarmo-nos por ela” (Skliar, 2002). É nesse sentido que o sentimento de tolerar o outro e de aceitar sua diversidade é naturalizado, há uma espécie de “indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar” (Duschatzky e Skliar, 2001). Para esses autores, “a tolerância promove os eufemismos, como, por exemplo, chamar localismo, identidades particulares às desigualdades materiais e institucionais que polarizam as escolas dos diferentes enclaves do País” (p. 137).

Diante desse olhar, os diferentes discursos aqui analisados – da Escola Inclusiva, da Educação para Todos, do Educar na Diversidade, entre outros – estariam ancorados sob uma estratégia extremamente conservadora e colonialista: a de instalar-nos na indiferença frente ao “outro”, o que, em nenhum momento, tem a ver com a falta de conhecimento ou com a perda de valor, mas, pelo contrário: “a indiferença é a qualidade de um ser idêntico, dotado de uma identidade firme, fechada e segura” (Larrosa, 2002, p. 76). Portanto, quando os discursos educacionais chamam professores, alunos e comunidade educativa para aceitar e respeitar o diferente, estamos diante de um mecanismo que, sob o rótulo de tolerância, nada mais faz que reafirmar a inferioridade do outro.

Pensar em uma pedagogia que trate das questões do outro significa ir além das benevolentes e solidárias ações de boa vontade voltadas para com a diferença, que somente enaltecem e reconhecem o outro. É preciso, em primeiro lugar, perceber que a noção “diferença” não substitui, simplesmente, a de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos a de deficiência ou de necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo. Segundo Skliar (1999), a possibilidade de entendimento da noção de diferença poderia estar inscrita em algumas marcas:

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. 22-23).

Ao estabelecerem-se essas marcas, pode-se distinguir o quanto os documentos aqui analisados se afastam da noção de diferença como algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera e que se recusa a fundir-se com o idêntico para aproximar-se daquela idéia do diverso, do estático, do dado, daquilo que reafirma o idêntico no apagamento das diferenças. Na lógica da diversidade, vemos operar a dupla via do poder, ou seja do poder disciplinar e do biopoder. Na instância do poder disciplinar, a diversidade acaba instituindo mecanismos que permitem definir aqueles que se encontram na norma e os que estão fora dela, para assim normalizá-los e fazer possível a convivência com o diferente. É nesse sentido que o surdo é, num primeiro momento, classificado como diferente, como aquele que se desvia da norma, pois é aquele que não escuta, que usa outros elementos lingüísticos para se comunicar; por isso a necessidade de enquadrá-lo em um desvio-padrão aceitável para que essa convivência seja, no mínimo, apaziguada pela idéia da igualdade.

Mas também a diversidade circula pela instância do biopoder, pois é sob essa tecnologia que se vêem operar mecanismos de eliminação da diferença. No espaço do biopoder, tudo o que perturba a ordem social deve ser eliminado – talvez seja por isso que, “no reino do biopoder, a diferença é por demais nociva e precisa ser eliminada” (Gallo e Souza, 2002, p. 51). É nesse ponto que o surdo constitui-se num estranho,

naquele que não é familiar, naquele que exala incerteza, que perturba a sanidade social e que burla as fronteiras da ordem. Mas, como ele está sob o saber de uma norma e é capturado por ela, há a possibilidade de nomeá-lo, de desestranhá-lo, ou seja, de tirá-lo da exterioridade. Portanto, o que fazem os discursos da diversidade é trazer o surdo para a norma para assim discipliná-lo, como também enquadrá-lo numa normativa que seja capaz de fazer diluir e desaparecer suas diferenças, tornando-o extremamente conhecido e familiar, a ponto de inferiorizá-lo e diminuí-lo.

Entendo neste estudo que o estranho e o outro são abocanhados vorazmente pela norma, são objetos de seu saber, por isso que posso afirmar que o sujeito surdo é, por meio das práticas discursivas da pedagogia da diversidade, constituído como esse outro a ser normalizado e esse estranho a ser familiarizado. No território da norma, não há espaço para o selvagem, para aquele ou aquilo que não conhecemos, para o que fica na exterioridade. Os saberes que se instituem com a modernidade, estabelecem-se nessa busca do exterior para colocar tudo na ordem, onde cada coisa ocupa seu justo lugar.

Na sociedade moderna e, então, normativa, tudo o que é externo, tudo o que está fora do lugar incomoda, daí, a necessidade constante de estar ordenando e normalizando. No entanto, trata-se de um modelo de ordem que se desloca – portanto, que gera sempre novos alvos e, por isso, torna-se “indistinguível da proclamação de sempre novas anormalidades, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos estranhos” (Baumann, 1998, p. 20).

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultural*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BRASIL, MEC/SEESP. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, 2001.
- BRASIL, MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.
- BRASIL, MEC/SEESP. A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: iniciando a conversa. *Turma do Bairro na Classe*, n.º 1. Brasília, s.d.
- BRASIL, MEC/SEESP. A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: novos conceitos, novas emoções. *Turma do Bairro na Classe*, n.º 2. Brasília, s.d.
- BRASIL, MEC/SEESP. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: a educação dos surdos. *Série Atualidades Pedagógicas*, n.º 4, V. II, Brasília, 1997.

DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 9, jun./1998. Rio de Janeiro: INES, 1998.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 16, dez./2001. Rio de Janeiro: INES, 2001.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 2º ed. Lisboa: Vega, 2000.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-210.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13º ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999.

GALLO, Silvio e SOUZA, Regina M. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, n.º 79, ago., 2002, p. 39-63.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? In: *Educação e Sociedade*. Campinas, n.º 79, ago., 2002, p. 67-84.

LOPES, Maura Corcini. *Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Tese (Doutorado em Educação).

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, n.º 79, ago., 2002. p. 65-66.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos B. *Y si el outro no estuviera ahí?* Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2002.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., 1999, p. 15-32.