

ESPACO

ISSN 0103-7668

INFORMATIVO

TÉCNICO

CIENTÍFICO

DO INES

DOSSIÊ: POLÍTICAS
PÚBLICAS, EDUCAÇÃO
E SURDEZ

Nº 36

JUL./DEZ. 2011

Esculturas
"O garoto" (1958)
do artista João Rigoli
e "A estudante"
(1958) do artista
Ángelo de Oliveira.
Acervo do INES

Espaço Aberto

Quiremas, visemas e bípedes implumes: por uma taxonomia da linguagem do surdo

Atualidades em Educação

Educação de surdos no Brasil: políticas públicas para a educação na lógica da economia mercantil privatista



SUMÁRIO

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/11

EDITORIAL / EDITORIAL 03

ESPAÇO ABERTO / OPEN SPACE

Quiremas, visemas e bipedes implumes: 04
Por uma taxonomia da linguagem do surdo
Quiremas, visemas and featherless bipeds: For a taxonomy of deaf language
Fernando C. Capovilla/USP

A educação de surdos na perspectiva 16
inclusiva: um paradoxo político educacional
Deaf education in an inclusive perspective: a political educational paradox
Daiane Pinheiro/UFSM

Educação linguística dos surdos no 26
ensino superior inclusivo
Linguistic education of deaf persons in inclusive higher learning
Vanessa de Oliveira Dagostim Pires/UNISINOS

DEBATE / DEBATE

A inserção dos surdos no mercado de 38
trabalho: políticas públicas, práticas
organizacionais e realidades subjetivas
Inserting deaf persons in the work market: public politics, organization practices and subjective realities
Alvanei dos Santos Viana/INES

Surdez e inserção profissional: 61
representações sociais de universitários surdos
Deafness and Professional Insertion: social representations of deaf university students
José Carlos Miraglia Magaldi/INES
Rita de Cássia Pereira Lima/Universidade Estácio de Sá

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO / NEWS ON EDUCATION

Educação de surdos no Brasil: políticas 72
públicas para a educação na lógica da economia
mercantil privatista
Education of deaf persons in Brazil: public political practices for education following the logic of mercantile private economy
Adriano Carmelo Vitorino-Zão/INES
Marco Marques Pestana/INES

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO / NEWS ON EDUCATION

Inclusão escolar dos sujeitos surdos: 85
uma estratégia de governo que contribui
para o funcionamento de uma racionalidade
econômica neoliberal
Including deaf persons in school: a governmental strategy that contributes to the maintenance of a neoliberal economic reasoning
Graciele Marjana Kraemer/UFSM
Adriana da Silva Thoma/UFSM

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA / REFLECTIONS ON THE PRACTICE

A constituição da escrita de surdos: 99
relações entre línguas, marcadores coesivos e
textualidade
Constitution of deaf persons' writing: relations between languages, cohesive markings and textuality
Gláucia dos Santos Vianna/INES

Políticas públicas que normatizam as 110
práticas pedagógicas na educação de surdos
Public political instruments which regulate pedagogical practices in the education of deaf persons
Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño-Díaz/INES
José Geraldo da Rocha/UNIGRANRIO

VISITANDO O ACERVO DO INES / VISITING INES COLLECTION

Antônio Edgard de Souza Pitanga, 124
Escultor surdo: pequena biografia
Deaf Sculptor: a short biography
Solange Maria da Rocha/INES

CIP - Brasil. Catalogação na fonte Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

Espaço: informativo técnico-científico do INES / Instituto Nacional de Educação de Surdos. - N. 1 (jul./dez. 1990) - Rio de Janeiro : INES, 1990- n. : il. ; 28 cm.

Semestral
ISSN 0103-7668

1. Surdos - Educação. I. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil).

CDD - 371.912

SUMÁRIO

PRODUÇÃO ACADÊMICA / THESES AND DISSERTATION ABSTRACTS

Cenas surdas parentais: em busca da aparência de surdos na contemporaneidade 125

*Parental deaf scenes: in search for the emergence of deaf persons
in contemporary times*

Renato Dente Luz/USP

A significação no desenvolvimento de surdos adultos em processo de aquisição da primeira língua 126

*Signification in the development of deaf adults in the process of
acquiring a first language*

Linair Moura Barros Martins/UnB

Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos 127

*Late acquisition of a language and its effects on the cognitive
development of deaf persons*

Júlia Maria Vieira Nader/UNICAMP

O papel do intérprete de Libras no contexto da educação inclusiva: problematizando a política e a prática 128

*The role of the Libras interpreter in a Inclusive Education Context:
Discussing our theories in Politics and Practice*

Joelma Remigio de Araújo/UFPB

RESENHA DE LIVROS / REVIEWS

Transculturalidade, Linguagem e Educação 129

Transculturalism, Language and Education

Simone Ferreira Conforto/INES

MATERIAL TÉCNICO- PEDAGÓGICO / TECHNICAL-PEDAGOGICAL MATERIAL

CD-ROM: Primeiras Frases em Libras 131

*CD-ROM: First sentences in Brazilian Sign Language
(LIBRAS)*

AGENDA / AGENDA 132

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO / 133

*GUIDELINES FOR SUBMISSION OF
ARTICLES FOR PUBLICATION*

ESPAÇO

ISSN 0103-7668

MISSÃO

A REVISTA ESPAÇO iniciou sua trajetória acadêmica em 1990 como um informativo técnico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ao longo desses anos, acompanhando as exigências editoriais da área, a revista cresceu e se consolidou como uma referência nacional, mantendo a sua missão de incentivar a discussão dos temas prementes da Educação Especial, num diálogo permanente tanto com a educação geral quanto com a psicologia, a fonoaudiologia e demais áreas afins, e publicar os estudos daí resultantes.

As seções da REVISTA ESPAÇO recebem artigos, organizados sob a forma de dossiês temáticos, bem como artigos de demanda espontânea, favorecendo, assim, a ampla circulação de pesquisas e ações que compõem o cenário educacional. Os textos aqui publicados podem ser reproduzidos, desde que citados o autor e a fonte. Os trabalhos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Governo do Brasil - Presidente da República
Ministério da Educação
Instituto Nacional de Educação de Surdos
Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico
Coordenação de Projetos Educacionais e Tecnológicos
Divisão de Estudos e Pesquisas
Edição

Dilma Viana Rousseff
Fernando Hadad
Solange Maria da Rocha
Maria Inês Baratta Barbosa Ramos
Mônica Azevedo de Carvalho Campello
Elaine da Rocha Baptista
Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - Rio de Janeiro - Brasil

Conselho Executivo e Editorial

Maria Inês Baratta Barbosa Ramos e Mônica Azevedo de Carvalho Campello

Conselho Editorial

Alexandre Guedes Pereira Xavier • Arthur Kottler da Silveira • Elaine da Rocha Baptista • Maria de Fátima dos Santos Cardoso
Mônica Azevedo de Carvalho Campello • Sarah Miglioli da Cunha Alves • Simone Ferreira Conforto

Conselho de Parceiros Ad Hoc

Anaílda Lavenex (SME/RJ) • Eduardo Jorge Custódio da Silva (FIOCRUZ) • Eliane Ribeiro (UNIRIO) • Estela Scheinvar (UERJ/FFP) • Idalina Chaves (UFF)
José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP) • Maria Cecília Bevilacqua (USP) • Maria Cristina Pereira (DERD/C) • Maria da Graça Nascimento (UFRJ)
Maria Maria Ferreira da Costa Ciccone (INES) • Marluzy Paraiso (UFMG) • Nilida Regina de Sá (UFBA) • Otmar Teake (ULBRA) • Pedro Benjamin Garcia (UCP)
Roniça Müller de Quadras (UFSC) • Ross Helena Mendonça (TVE-BRASIL) • Tanya Amara Felipe (UFPE) • Vanda Leitão (UFC)

DIAGRAMAÇÃO: Cha Com Nunes/Alicia Corbett, Juliana Carnielli e Leonardo Berni • IMPRESSÃO: Editora Progressiva • TIRAGEM: 5.000 exemplares • VERSÃO PARA O INGLÊS: Cha Com Nunes/Clara A. Corbett
REVISÃO TÉCNICA: Maria de Fátima dos Santos Cardoso • ORGANIZADORAS DESTA EDIÇÃO: Maria Inês Baratta Barbosa Ramos e Mônica Azevedo de Carvalho Campello

REVISÃO: Cha Com Nunes/Ademar Lopes Junior

REVISTA ESPAÇO: INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - Rua das Laranjeiras, 232 - 3º andar - CEP 22240-003
Rio de Janeiro - RJ - Brasil - Telefons: (21) 2285-7284 / 2205-0224 - e-mail: conselhoeditorial@ines.gov.br

Capa

"Escultura "O grego" (1958) do artista João Rigo e Escultura "A estudante" (1958) do artista Ângelo de Oliveira. Acervo do INES.

Esta edição da Revista Espaço apresenta questões centrais das políticas públicas, surdez e educação, com ênfase no contexto brasileiro. Estão incluídos nesta coletânea estudos referentes à educação de surdos, à inclusão e à língua brasileira de sinais.

Na seção Espaço Aberto, dois artigos tratam da língua de sinais. O artigo de Fernando Cesar Capovilla propõe uma nova taxonomia da linguagem do surdo, trazendo à tona a questão da articulação das áreas da linguagem de sinais, linguagem escrita e linguagem oral. O artigo de Daiane Pinheiro discute as políticas públicas para educação de surdos, e traz os produtores e produtos das relações de poder/saber. Já o artigo de Vanessa de Oliveira Dagostim Pires aborda a temática do surdo no ensino superior sob a perspectiva da educação linguística.

A seção Debate traz a questão da inserção do surdo no mercado de trabalho, pelo artigo de Alvanei dos Santos Viana, que debate as políticas públicas sobre a inserção dos surdos no mercado de trabalho, com histórias de vida de pessoas surdas incluídas no mundo produtivo. Também o artigo de José Carlos Miraglia Magaldi faz referência à inserção dos surdos no mundo do trabalho, enfocando a questão das relações de poder estabelecidas nesses espaços e da transição de subalternidade dos surdos para a de sujeitos emancipados.

Em Atualidades na Educação, o artigo de Adriano Carmelo Vitorino Zão e Marco Marques Pestana faz um panorama das políticas públicas na área da educação de surdos no Brasil. O segundo artigo dessa seção, das autoras Graciele Marjana Kraemer e Adriana da Silva Thoma, discute os desafios da inclusão escolar de surdos como uma estratégia de governmentação que contribui para o funcionamento de uma racionalidade econômica neoliberal.

Em Reflexões sobre a Prática apresentamos dois artigos que trazem em comum a prática do trabalho no ensino de sujeitos surdos. No primeiro, Gláucia dos Santos Vianna trata da constituição da escrita dos surdos e as relações entre língua, marcadores coesivos e textualidade. A autora pretende demonstrar a forma como os surdos asseguram a continuidade tópica e a progressão dos referentes na superfície textual. O segundo artigo dessa seção, da autora Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño Diaz, aborda as políticas públicas que normatizam as práticas pedagógicas na educação de surdos.

A seção Visitando o Acervo do INES traz um pouco da história de Antônio Edgard de Souza Pitanga, escultor surdo, que foi professor do Instituto, na década de 1930.

Na Produção Acadêmica apresentamos quatro resumos de trabalhos acadêmicos defendidos em 2011. As pesquisas tratam de importantes questões da surdez na atualidade, como a da autora Linair Moura Barros Martins, que aborda a significação no desenvolvimento de surdos adultos em processo de aquisição da primeira língua; e a pesquisa de Renato Dente Luz, que a partir das cenas surdas parentais, busca compreender a aparição de surdos na contemporaneidade e as condições de existência plena e digna que lhes são ofertadas.

A seção Resenha de Livros traz a apresentação do livro “Tranculturalidade, linguagem e educação”, que reúne as pesquisas de diversos autores sobre a transculturalidade, com base nas dimensões culturais em relação a conceitos como minorias, comunidade de fala, diglossia e afirmação identitária.

A seção Material Técnico-Pedagógico apresenta o DVD Primeiras Frases em Libras, produzido pela editora Arara Azul, que contém uma interface interativa para o desenvolvimento de conceitos iniciais em Libras.

Agradecemos a todos os colaboradores que contribuíram com seus estudos e reflexões e esperamos que esta publicação estimule novas investigações sobre os temas aqui apresentados.

Boa leitura!

QUIREMAS, VISEMAS E BÍPEDES IMPLUMES: POR UMA TAXONOMIA DA LINGUAGEM DO SURDO

Quiremas, visemas and featherless bipeds: For a taxonomy of deaf language

Fernando C. Capovilla

Graduação em Psicologia, mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1984), doutorado PhD Experimental Psychology pela Temple University of Philadelphia (1989), e livre-docência em Neuropsicologia pela Universidade de São Paulo (2000). É professor titular (MS-6) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Endereço eletrônico: fcapovilla3@gmail.com

Material recebido em 9 de novembro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

Este artigo demonstra a necessidade de substituir dois dos mais importantes termos na área de estudos de linguagem em surdez, de amplo uso desde a década de 1960: O termo *Quirema*, que diz respeito à unidade da língua de sinais; e o termo *Visema*, que diz respeito à unidade de leitura orofacial da língua falada. Stokoe (1960) propôs o termo *Quirema* como a unidade mínima das línguas de sinais, análoga ao *Fonema*, que é a unidade mínima das línguas faladas. Fisher (1968) propôs o termo *Visema* como a unidade mínima da recepção visual da língua falada, análoga ao *Fonema* que é a unidade mínima da recepção auditiva das línguas faladas. O artigo propõe substituir o termo *Visema* pelo termo *Fanerolaliema* ou *Visibilislocutículo*. Propõe, também, substituir o termo *Quirema* pelo termo *Sematosema* ou *Signumículo*, já que este contempla não apenas os três parâmetros re-

lativos à mão (*forma de mão, local de mão, movimento de mão*) para os quais o termo *Quirema* pode ser mantido, desde que mais precisamente qualificado, como também o parâmetro *expressão facial*. O artigo defende a adoção de quatro termos para representar os parâmetros dos *Fanerolaliemas-Visibilislocutículos*: 1) *Quiriformema-Manumodusículo* para a *forma de mão*; 2) *Quiritoposema-Manulocusículo* para o *local de mão*; 3) *Quiricinesema-Manumotusículo* para *movimento de mão*; e 4) *MascarEma* ou *Personallículo* para *expressão facial*. O artigo usa os casos dos termos *Quirema* e *Visema* como exemplos da necessidade de fazer uma ampla revisão taxonômica baseada na etimologia com vistas à implementação de modelos de controle experimental e estatístico mais refinados.

Palavras-chave: visema, quirema, sinal, língua de sinais, fonema, morfema

ABSTRACT

The present paper demonstrates the need to replace two of the most important terms in the area of deaf language studies, which have been broadly used since the decade of 1960. The term *Chereme* has been proposed by Stokoe (1960) as the minimal unit of sign languages, by analogy with *Phoneme* as the minimal unit of spoken languages. The term *Viseme* has been proposed by Fisher (1968) as the minimal unit of visual reception of speech, by analogy with *Phoneme* as the minimal unit of auditory of speech. The present paper proposes replacing the term *Viseme* with the term *Phanerolaleme* or *Visibilislocuticulum*. It also proposes replacing the term *Chereme* with the term *Sematoseme* or *Signumiculum*, since this new term contemplates not only all three parameters pertaining to the hands (*handshape, hand place, hand movement*) for which the term *Chereme* may be preserved, provided it be better specified, but

also the parameter pertaining to the facial expression. The present paper proposes adopting four terms for representing the four Sematosemes-Signumniculi parameters, namely: 1) Chereformemes-Manumodusiculi for handshapes; 2) Cheretoposemes-Manulocusiculi for hand placements, 3) Cherekinesemes-Manumotusiculi for hand movements; and 4) Mascareme-Personaliculum for facial expressions. The paper discusses Cheremes and Visemes as examples of the need to conduct a thorough etymology-based revision of taxonomy in order to allow for implementing more sophisticated models of experimental and statistical control designs.

Keywords: viseme, chereme, sign, sign language, Libras, phoneme, morpheme

INTRODUÇÃO

O título deste artigo remete a uma famosa obra sobre a importância da categorização, intitulada *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about mind*, publicada originalmente por George Lakoff (1987), algum tempo depois de seu divórcio. Lakoff usa o jocoso título para ilustrar como a justaposição de conceitos tende a produzir a percepção daquilo que há de semelhante entre eles. Segundo ele, é por isso que a maior parte das feministas tende a amar esse título (i.e., por desejarem ser vistas como dignas de inspirar temor e cuidado), e é pela mesma razão que as demais feministas tendem a odiá-lo (i.e., por não desejarem ser vistas como perigosas). O importante, aqui, é que a justaposição de conceitos é recurso de categori-

zação, ressaltando o que neles há de semelhante. Essa é a ideia por trás da escolha do presente título: ressaltar que os conceitos de *Quirema* e de *Visema* para representar as unidades linguísticas mais relevantes para o surdo são tão válidos e precisos quanto o conceito de bípede implume é para o homem.

De fato, o título deste artigo também remete à famosa definição de Platão (429-347 a.C.) do homem como sendo um animal bípede e implume. Como se sabe, essa definição foi ironizada por Diógenes de Sínope (412-323 a.C.). Sendo um filósofo cínico, Diógenes acreditava que era impossível conciliar as leis e convenções estabelecidas com a vida natural, autêntica e virtuosa. Visitado por Alexandre, o Grande, que lhe perguntou o que desejava, respondeu simplesmente "Saia da frente do sol". Morava num tonel e costumava andar com uma lanterna acesa, em plena luz do dia, à procura de um único homem sequer que se revelasse honesto. Ante a definição de Platão do homem como bípede implume, Diógenes arranjou uma galinha, depenou-a e, segurando-a de cabeça para baixo, mostrou-a ostensivamente a todos nas ruas gritando: "Vejam! Eis aqui o homem de Platão!"

Juntando as duas ideias, o presente artigo argumenta que os conceitos clássicos de *Quirema* e de *Visema* são tão insatisfatórios quanto o conceito de homem como sendo um animal bípede implume. O espírito deste artigo é expresso na famosa frase "*Amicus Plato, sed magis amica veritas*" (i.e., "Gosto de Platão, mas prefiro a verdade") atribuída ao mais famoso dos discípulos de Platão, Aristóteles. Essa

frase foi citada na obra *A vida de Aristóteles*, de Ammonius Saccas, filósofo de Alexandria, que viveu de 175-272 d.C., e que fundou o neoplatonismo. Essa frase propõe a máxima de que não basta que determinados conceitos tenham sido propostos por nomes respeitáveis e admiráveis; é preciso que esses mesmos conceitos estejam de acordo com os fatos observados.

Como se depreende do subtítulo, este artigo argumenta sobre a necessidade de uma taxonomia coerente, válida e precisa para permitir tratar dos fenômenos de recepção de linguagem do surdo. O artigo abrange a recepção de linguagem, tanto a falada quanto a de sinais, e tanto pelo surdo vidente quanto pelo surdo cego. Assim, inclui, tanto a linguagem falada recebida por leitura orofacial visual ou tátil, quanto a linguagem de sinais recebida por visão ou tato. O artigo constitui um breve mas incisivo desenvolvimento crítico de um vasto capítulo paradigmático (Capovilla, 2011) que argumentou sobre a necessidade crucial de um novo paradigma de processamento de informação linguística para analisar a linguagem falada, escrita e de sinais, relevante à comunicação de ouvintes, deficientes auditivos, surdos e surdos cegos.

BREVE ESBOÇO DA TAXONOMIA

O novo paradigma proposto por Capovilla (2011) propõe *refundar a nomenclatura da área*, com base numa revisão etimológica, que substitui hibridismos arbitrários e imprecisos por terminologia de composição legítima e precisa; e, com isso, *refundar a concepção do sistema*

de variáveis da área, substituindo variáveis ordinais e nominais, com critérios de classificação arbitrários imprecisos, por variáveis contínuas intervalares definidas de modo preciso e com unidades discretas escalares ao longo de várias *continua*.

A taxonomia proposta mapeia as diversas unidades da língua falada, da língua escrita e da língua de sinais. Neste artigo, a partir deste ponto, cada um dos morfemas componentes de cada um dos termos é grafado em letra inicial maiúscula, de modo a facilitar a compreensão da composição morfológica de cada termo. Por exemplo: *unidades da língua falada: LaliEmas* (a partir dos morfemas gregos: λαλιά ou *laliá*: fala, e ημα ou *ema*: unidade mínima) ou *LocutÍculos* (a partir dos morfemas latinos: *locutio*: fala, e *-ículo*: unidade mínima); *unidades da língua falada visíveis: FaneroLaliEmas* (φανερός ou *fanerós*: visível; λαλιά ou *laliá*: fala; ημα ou *ema*: unidade mínima) ou *VisibilisLocutÍculos* (*visibilis*: visível; *locutio*: locução, fala, pronúncia, expressão verbal, palavra falada; *-ículo*: unidade mínima) para leitura orofacial visual pelo surdo vidente; *unidades da língua falada tateáveis: EsteseLaliEmas* (ευαίσθητος ou *eiaísthētos*: sensível; λαλιά ou *laliá*: fala; ημα ou *ema*: unidade mínima) ou *TactilisLocutÍculos* (*tactilis*: tateável; *locutio*: locução, fala, pronúncia, expressão verbal, palavra falada; *-ículo*: unidade mínima) para leitura orofacial tátil pelo surdo cego, como na leitura orofacial via sistema tadoma (cf. Alcorn, 1932; Norton *et al.*, 1977; Reed, Durlach, Braidá, & Schultz, 1982, 1989; Reed, Durlach, Delhorn, Rabinowitz, & Grant, 1989; Reed,

Doherty, Braidá, Durlach, 1982; Reed, Rabinowitz *et al.*, 1989; Vivian, 1966); *unidades de fala: Fonemas* (φώνημα ou *phónema*: som da fala, voz) ou *VocÍculos* (*voce*: voz; *-ículo*: unidade mínima); *unidades da língua escrita visíveis: FaneroGrafiEmas* (φανερός ou *fanerós*: visível; γραφή ou *grafí*: escrita; ημα ou *ema*: unidade mínima), ou *VisibiliScriptumÍculos* (*visibilis*: visível; *scriptum*: escrita; *-ículo*: unidade mínima); *unidades de escrita tateáveis: EsteseGrafiEmas* (ευαίσθητος ou *eiaísthētos*: sensível; γραφή ou *grafí*: escrita; ημα ou *ema*: unidade mínima), ou *TactiliScriptumÍculos* (*tactilis*: tateável; *scriptum*: escrita; *-ículo*: unidade mínima), como em braile para cegos; *unidades de sinalização visíveis: FanerosSematosEmas* (φανερός ou *fanerós*: visível; σήματος ou *símatos*: sinal, ημα ou *ema*: unidade mínima) ou *VisibilisSignumÍculos* (*visibilis*: visível; *signum*: sinal, *-ículo*: unidade mínima) para surdos videntes; e *unidades de sinalização tateáveis: EstesSematosEmas* (ευαίσθητος ou *eiaísthētos*: sensível; σήματος ou *símatos*: sinal, ημα ou *ema*: unidade mínima) ou *TactilisSignumÍculos* (*tactilis*: tateável; *signum*: sinal, *-ículo*: unidade mínima) para surdocegos. Essas e centenas de outras unidades encontram-se explicadas sistematicamente em Capovilla (2011). Por falta de espaço, elas são apenas mencionadas brevemente aqui.

Tal mapeamento permite aprofundar a compreensão das dificuldades de alfabetização de ouvintes, deficientes auditivos, surdos e surdos cegos, bem como aperfeiçoar os recursos de avaliação, prevenção e tratamento dessas dificuldades de modo sistemático, válido, sen-

sível e eficaz. Essa refundação da nomenclatura da área é feita com base numa revisão etimológica da terminologia, que substitui termos ilegítimos, *ad hoc*, arbitrários, imprecisos e pouco recombinaivos, além de frequentemente híbridos, por termos legítimos e precisos, derivados de uma matriz, em que cada célula resulta da combinação regrada entre unidades mínimas que descrevem cada fenômeno de linguagem em termos do modo como é emitido (i.e., modalidade motora: via fala, escrita, sinal) e do modo como é recebido (i.e., modalidade sensorial: via audição, visão, tato) na relação entre o emissor da mensagem (i.e., como orador, escritor, sinalizador) e o receptor da mensagem (i.e., como ouvinte, vidente, senciente). (Nota: o neologismo *senciência* é adotado aqui por referência ao Inglês *sentience* e ao Italiano *sensienza*, cf. Reus, 2005, como habilidade de sentir, perceber, experienciar; e ter sensações ou experiências, ou *qualia*, i.e., a experiência consciente das sensações brutas como as do tato, temperatura, pressão, dor).

A necessidade de refundação da nomenclatura da área pode ser ilustrada com dois termos de amplo uso corrente na área, pelo menos desde os anos 1960: os termos *VisEma* e *QuirEma*.

ILUSTRANDO A NECESSIDADE DE REFUNDAR A NOMENCLATURA: OS TERMOS VISEMA E QUIREMA

O termo *VisEma* foi cunhado por Fisher (1968) para representar

o correspondente visível do *Fonema*, correspondente visível esse que é usado para fazer a leitura orofacial. O *VisEma* estaria para a recepção da fala por visão (i.e., a leitura orofacial) assim como o *FonEma* está para recepção da fala por audição. Desde 1968, esse termo *VisEma* vem sendo amplamente empregado em todo o mundo nos estudos sobre processamento cognitivo de leitura orofacial (Capovilla, Graton-Santos, & Sousa-Sousa, 2009; Capovilla, Viggiano *et al.*, 2005; Owens & Blazek, 1985) e engenharia de *software* para emulação de fala (de Martino, 2005; de Martino & Magalhães, 2004). O termo *FonEma* é legítimo para representar a *unidade mínima da fala audível*, já que esse termo combina, de modo natural e preciso, os dois morfemas gregos pertinentes: o radical ou lexema φωνή ou *phoné*: som da fala, e o sufixo ημα ou *ema*: unidade mínima. O termo *VisEma*, contudo, é um inadequado e ilegítimo para representar a *unidade mínima de fala visível*, já que, pela sua composição morfêmica, esse termo conseguiria representar apenas, na melhor das hipóteses, uma unidade mínima de visão, mas sem especificar o objeto dessa visão (i.e., visão de quê? o que é que é visto?). Dizemos "na melhor das hipóteses" porque se trata de um hibridismo que combina ilegitimamente um radical latino (*vis*: visão) com um sufixo grego (ημα ou *ema*: unidade mínima). Para representar a *unidade visível da fala*, em lugar de *VisEma*, Capovilla (2011) propôs dois novos termos alternativos compostos pela regra canônica de morfossintaxe do grego e latim: *FaneroLaliEma*

O VisEma estaria para a recepção da fala por visão (i.e., a leitura orofacial) assim como o FonEma está para recepção da fala por audição.

(composto pelos morfemas gregos: φανερός ou *fanerós*: visível, λαλιά ou *laliá*: fala; ημα ou *ema*: unidade mínima), e *VisibilisLocutÍculo* (composto pelos morfemas latinos: *visibilis*: visível, *locutio*: fala, *-ículo*: unidade mínima).

O termo *QuirEma* (do grego: χέρι ou *khéri*: mão; ημα ou *ema*: unidade mínima) foi cunhado por Stokoe (1960), para representar o correspondente, em língua de sinais, do *FonEma* em língua falada. Deste modo, o *QuirEma* estaria para unidade da sinalização, assim como o *fonema* está para unidade da fala ou voz. Como vimos, o termo *FonEma* representa de modo preciso a *unidade mínima da fala* ou *voz*, já que esse termo combina os dois morfemas gregos pertinentes: o radical ou lexema φωνή ou *phoné*: som da fala, voz; e o sufixo ημα ou *ema*: unidade mínima. Para Stokoe, enquanto unidades de sinalização, os *QuirEmas* difeririam entre si em parâmetros como: 1) a forma da(s) mão(s), 2) o local da(s) mão(s), e 3) o movimento da(s) mão(s). Seguindo essa concepção, o presente artigo propõe que, na nova nomenclatura, os *QuirEmas* relativos a: 1) forma da(s) mão(s) sejam denominados *QuiriFormE-*

mas ou *ManuModusÍculos*; 2) o local da(s) mão(s) sejam denominados *QuiriToposEmas* ou *Manu-LocusÍculos*; e 3) o movimento da(s) mão(s) sejam denominados *Quiri-CinesEmas* ou *ManuMotusÍculos*.

Assim, em relação apenas à mão, a unidade mínima da sinalização referente à mão não se reduz à unidade mínima da mão bruta propriamente dita, mas sim à unidade mínima das *propriedades* dessa mão em termos de, pelo menos, *três parâmetros*. Esses três parâmetros pertinentes exclusivamente às mãos são:

1. A *articulação da(s) mão(s) ou forma da(s) mão(s)*, podendo ser: mão em A a Z, de 1 a 9, e assim por diante. Ou seja, a mão pode articular, em soletração digital (à la Bonnet, 1620), qualquer uma das letras e numerais, além de outras formas adicionais. Essas unidades relacionadas à articulação da(s) mão(s) ou forma da(s) mão(s) podem ser designadas como *QuiriFormEmas* (χέρι ou *khéri*: mão; φόρμα ou *forma*: forma; ημα ou *ema*: unidade mínima); ou como *ManuModusÍculos* (*manu*: da mão; *modus*: modo; *-ículo*: unidade mínima). Algumas alternativas para terminologia derivada do grego para *QuiriFormEmas* são: *QuiriEsquimatizEma* (χέρι ou *khéri*: mão; σχηματίζω ou *schimatizo*: formato; ημα ou *ema*: unidade mínima); ou *QuiriMorfiEma* (χέρι ou *khéri*: mão; μορφο ou *morfi*: forma; ημα ou *ema*: unidade mínima). Algumas alternativas para termi-

nologia derivada do latim para *ManuModusÍculo* são: *ManuFigurÍculo* (*manu*: da mão; *figura*: forma; *-ículo*: unidade mínima); ou *ManuFormÍculo* (*manu*: da mão; *forma*: forma; *-ículo*: unidade mínima);

2. O *local da(s) mão(s)* no espaço da sinalização, que se estende do peito a pouco acima da cabeça, e de um ombro ao outro. Essas unidades relacionadas ao local da(s) mão(s) podem ser designadas a partir do grego como: *QuiriToposEma* (χέρι ou *khéri*: mão; τόπος ou *topos*: local; ημα ou *ema*: unidade mínima); ou, a partir do latim, como: *ManuLocusÍculo* (*manu*: da mão; *locus*, local; *-ículo*: unidade mínima);
3. O *movimento da(s) mão(s)* no espaço da sinalização, podendo ser para cima ou para baixo, para a direita ou para a esquerda, para frente ou para trás, e em qualquer uma combinação desses, e não apenas em linha reta, como em arco, em espiral, em círculo, em assim por diante. Como especificado em Capovilla & Sutton (2009), esses movimentos podem se dar, ainda, em qualquer um dos três planos: plano XY (e.g., o da parede frontal), plano XZ (i.e., o do piso ou da laje do teto), plano YZ (e.g., o da parede lateral). Essas unidades relacionadas ao movimento da(s) mão(s) podem ser designadas a partir do

grego como: *QuiriCinesEma* (χέρι ou *khéri*: mão; κίνηση ou *kinisi*: movimento; ημα ou *ema*: unidade mínima); ou a partir do latim, como: *ManuMotusÍculo* (*manu*: da mão; *motus*, movimento; *-ículo*: unidade mínima);

Assim, em vez de falar apenas de *QuirEmas* inespecíficos para unidades de mão, passamos a nos tornar capacitados a distinguir entre as unidades de *forma de mão* (*QuiriFormEmas* ou *ManuModusÍculo*), de *local de mão* (*QuiriToposEmas* ou *ManuLocusÍculos*), e de *movimento de mão* (*QuiriCinesEmas* ou *ManuMotusÍculos*). Esses parâmetros encontram-se ilustrados na Figura 1.

Na Figura 1, a primeira coluna apresenta os sinais lexicais CORPO e COORDENADOR, que compõem um par mínimo de sinais e que, por isso, diferem em apenas um dos quatro parâmetros de *SematosEmas-SignumÍculos*: o Parâmetro 1, que diz respeito à *forma de mão* (*QuiriFormEma-ManuModusÍculo*). Esses dois sinais são idênticos em três dos quatro parâmetros de *SematosEmas-SignumÍculos*: o Parâmetro 2 (*QuiriToposEma-ManuLocusÍculo*), que se refere ao *local de mão(s)*, as quais, nos dois sinais estão lado a lado, diante do peito, primeiro acima, depois abaixo; o Parâmetro 3: (*QuiriCinesEma-ManuMotusÍculo*), que se refere ao *movimento de mão(s)*, as quais, nos dois sinais, se movem simultaneamente no eixo vertical e de cima para baixo; o Parâmetro 4 (*MascarEma-PersonalÍculo*), que se refere à expressão facial que, nos dois sinais, é neutra. Esses dois sinais diferem apenas no Parâmetro 1 (*Qui-*

riFormEma-ManuModusÍculo), que se refere à *forma de mão(s)*, as quais, no sinal CORPO estão em L, e, no sinal COORDENADOR, estão em C.

Nessa mesma Figura 1, a segunda coluna apresenta os sinais lexicais APRENDER e LARANJA, que compõem um par mínimo e que, por isso, diferem em apenas um dos quatro parâmetros de *SematosEmas-SignumÍculos*: o Parâmetro 2, que diz respeito ao *local de mão* (*QuiriToposEma-ManuLocusÍculo*). Esses dois sinais são idênticos em três dos quatro *SematosEmas-SignumÍculos*: o Parâmetro 1 (*QuiriFormEma-ManuModusÍculo*), que se refere à forma de mão que, nos dois sinais, é mão em S vertical; o Parâmetro 3 (*QuiriCinesEma-ManuMotusÍculo*), que se refere ao movimento de mão que, nos dois sinais, é o de fechar-abrir-fechar, como a espremer; o Parâmetro 4 (*MascarEma-PersonalÍculo*), que se refere à expressão facial que, nos dois sinais, é neutra. Esses dois sinais diferem apenas no Parâmetro 2 (*QuiriToposEma-ManuLocusÍculo*), que se refere ao local de mão, o qual é na testa em APRENDER e diante da boca em LARANJA. A motivação da forma do sinal pelo significado dos sinais (cf. Capovilla, Mauricio & Raphael, 2009a, 2009b) é evidente, sendo que o morfema subjacente ao movimento de fechar-abrir-fechar é o mesmo: apreender a laranja e espremer o suco na altura da boca para sorvê-lo no sinal LARANJA; e apreender o conhecimento e espreme-lo para absorvê-lo na cabeça (i.e., aprender) no sinal APRENDER.

Nessa mesma Figura 1, a terceira coluna apresenta os sinais lexicais PRINCIPAL e CONTINÊNCIA,

que compõem um par mínimo de sinais e que, por isso, diferem em apenas um dos quatro parâmetros de *SematosEmas-SignumÍculos*: o Parâmetro 3, que diz respeito ao movimento de mão (*QuiriCinesEma-ManuMotusÍculo*). Esses dois sinais são idênticos em três dos quatro *SematosEmas-SignumÍculos*: o Parâmetro 1 (*QuiriFormEma-ManuModusÍcu-*

lo), que se refere à forma de mão, as quais nos dois sinais articulam a letra **B**; o Parâmetro 2 (*QuiriToposEma-ManuLocusÍculo*), que se refere ao local de mãos, as quais, nos dois sinais se encontram na altura da têmpora direita; o Parâmetro 4 (*MascarEma-PersonalÍculo*), que se refere à expressão facial que, nos dois sinais, é neutra. Esses dois si-

nais diferem apenas no Parâmetro 3 (*QuiriCinesEma-ManuMotusÍculo*), que se refere ao movimento de mão que, no sinal PRINCIPAL, sobe numa linha reta diagonal partindo da têmpora direita para o lado direito e para frente; e, no sinal CONTINÊNCIA, desce para trás e para a esquerda numa linha reta diagonal até chegar à têmpora direita.

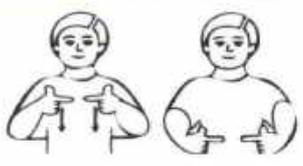
Parâmetro do <i>SematosEma-SignumÍculo</i> crítico no par mínimo			
Parâmetro 1	Parâmetro 2	Parâmetro 3	Parâmetro 4
<i>QuiriFormEma ManuModusÍculo</i>	<i>QuiriToposEma ManuLocusÍculo</i>	<i>QuiriCinesEma ManuMotusÍculo</i>	<i>MascarEma PersonalÍculo</i>
			
CORPO	APRENDER	PRINCIPAL	DESCULPAR
			
COORDENADOR	LARANJA	(FAZER) CONTINÊNCIA	PREVENIR

Ilustração de quatro pares mínimos de sinais lexicais que diferem em apenas um dos quatro parâmetros de *SematosEmas-SignumÍculos*. Na primeira coluna os sinais CORPO e COORDENADOR diferem no Parâmetro 1 (*forma de mão: QuiriFormEma-ManuModusÍculo*), pois que as mãos, no sinal CORPO estão em L, e, no sinal COORDENADOR, estão em C. Na segunda coluna os sinais APRENDER e LARANJA diferem no Parâmetro 2 (*local de mão: QuiriToposEma-ManuLocusÍculo*), pois que este local é na testa em APRENDER e diante da boca em LARANJA. Na terceira coluna os sinais PRINCIPAL e CONTINÊNCIA diferem no Parâmetro 3 (*movimento de mão: QuiriCinesEma-ManuMotusÍculo*), pois que a mão, no sinal PRINCIPAL, sobe numa linha reta diagonal partindo da têmpora direita para o lado direito e para frente; e, no sinal CONTINÊNCIA, desce para trás e para a esquerda numa linha reta diagonal até chegar à têmpora direita. Na quarta coluna os sinais DESCULPAR e PREVENIR diferem no Parâmetro 4 (*expressão facial: MascarEma-PersonalÍculo*), que, no sinal PREVENIR consiste nos lábios protruídos; e, no sinal DESCULPAR, é neutro.

Chamar expressão facial de parâmetro quirêmico é um absurdo terminológico desconcertante, já que a expressão facial não é uma propriedade da mão mas, sim, da face, do rosto.

Como se depreende da descrição acima, os sinais podem diferir também em relação à expressão facial, que é o Parâmetro 4. Isso já havia sido admitido pelo próprio Stokoe. Chamar expressão facial de parâmetro quirêmico é um absurdo terminológico desconcertante, já que a expressão facial não é uma propriedade da mão mas, sim, da face, do rosto. Por isso, consideramos que ela não pode ser concebida como um parâmetro quirêmico (da mão) mas, sim, como um parâmetro sematosêmico (do sinal). O fato de que as unidades mínimas dos sinais podem constituir diferentes propriedades das expressões faciais, e não necessariamente diferentes propriedades de mãos (forma, local, movimento) constitui a prova cabal da necessidade de substituir o termo *QuirEma* pelo termo *SematosEma-SignumÍculo* como unidade de sinalização, e o mais forte argumento para fazer essa substituição.

Por isso, consideramos o termo *QuirEma* como inadequado, impreciso e insuficiente para representar a *unidade mínima de sinali-*

zação, já que, pela sua composição morfêmica, esse termo representa apenas a unidade mínima de mão, e não a unidade mínima de sinalização propriamente dita. Para *sinal* um termo grego é σήματος ou *símatos*; um termo latino é *signum*. Assim, este trabalho propõe que a unidade mínima de sinalização seja designada como *SematosEma* (do grego: σήματος ou *símatos*: sinal; ημα ou *ema*: unidade mínima), ou como *SignumÍculo* (do latim: *signum*: sinal; *-ículo*: unidade mínima). Por isso é que este trabalho propõe que as *unidades mínimas de sinalização* sejam denominadas *SematosEmas* ou *SignumÍculos*, em vez de *QuirEma* já que essas *unidades mínimas da sinalização não se reduzem às unidades mínimas da mão*. De fato, segundo o próprio Stokoe (1960) o sinal é composto não apenas de mão(s), como também de expressões faciais que funcionam como unidades mínimas capazes de distinguir entre sinais lexicais de um par mínimo.

A Figura 1, na quarta coluna, ilustra exatamente um desses pares mínimos de sinais lexicais que diferem apenas em termos da expressão facial, já que as mãos são idênticas nos dois sinais em termos de sua forma, de seu local, e de seu movimento. De fato, comparando o sinal DESCULPAR - DESCULPAR-SE - DESCULPA, com o sinal PREVENIR - PREVENIR-SE - PREVENÇÃO, fica claro que esses sinais constituem um par mínimo de itens lexicais sinalizados, sendo idênticos em tudo quanto aos *QuirEmas* (forma de mão, local de mão, e movimento), e diferindo apenas em termos da expressão facial (lábios protrudos em PREVENIR, mas face canônica

em DESCULPAR). Portanto, a unidade mínima que diferencia entre esses dois sinais não está na mão, mas, sim, no rosto. Ela não é um *QuirEma*, mas sim um *MascarEma* (do grego: μάσκα ou *máska*: máscara; ημα ou *ema*: unidade mínima) ou um *FisiognomEma* (do grego: φυσιογνωμία ou *fisiognomia*: expressão facial; ημα ou *ema*: unidade mínima); ou um *PersonalÍculo* (do latim: *persona*, máscara; *-ículo*: unidade mínima); ou *FacieVultÍculo* (do latim: *facies vultus*: fisionomia; *-ículo*: unidade mínima). Usar o termo *QuirEma* (i.e., unidade mínima de mão) para designar as diversas expressões faciais que distinguem entre os sinais seria “forçar a mão” (i.e., um contrassenso), já que a expressão facial “está na cara”, por assim dizer, e não na mão. É por isso que ela não é um *QuirEma*, mas um *MascarEma* ou *FisiognomEma*; ou um *PersonalÍculo* ou *FacieVultÍculo*.

Os parâmetros pertinentes à expressão facial dizem respeito à expressão do rosto (envolvendo a forma da boca, dos olhos, da sobrancelha, da testa), e à mímica (na expressão das emoções e experiências, como as máscaras do teatro grego) e comportamentos faciais (como soprar, beijar, sugar, morder, mastigar, bocejar, espirrar). Neste trabalho, designamos essas unidades relacionadas à expressão facial a partir do grego como: *MascarEma* (μάσκα ou *máska*: máscara; ημα ou *ema*: unidade mínima) ou *FisiognomEma* (φυσιογνωμία ou *fisiognomia*: expressão facial; ημα ou *ema*: unidade mínima); e a partir do latim como: *PersonalÍculo* (*persona*, máscara; *-ículo*: unidade mínima); ou *FacieVultÍculo* (*facies*

vultus: fisionomia; *-ículo*: unidade mínima).

Portanto, na Figura 1, a quarta coluna apresenta os sinais lexicais DESCULPAR - DESCULPAR e PREVENIR, que compõem um par mínimo de sinais, e que, por isso, diferem em apenas um dos quatro parâmetros de *SematosEmas-SignumÍculos*: o Parâmetro 4, que diz respeito à expressão facial (*MascarEma-PersonalÍculo*). Esses dois sinais são idênticos em todos os *SematosEmas-SignumÍculos* que se referem à mão, ou seja, em todos os três tipos de *QuirEmas-ManusÍculos*: o Parâmetro 1 (*QuiriFormEma-ManuModusÍculo*), que se refere à forma da mão, que, nos dois sinais, consiste na mão em Y; o Parâmetro 2 (*QuiriToposEma-ManuLocusÍculo*), que se refere ao local de mão, que, nos dois sinais, consiste no queixo; o Parâmetro 3 (*QuiriCinesEma-ManuMotusÍculo*), que se refere ao movimento da mão, que, nos dois sinais, é ausente, já que a mão é estática. Esses dois sinais diferem em apenas no Parâmetro 4, que se refere à expressão facial (*MascarEma-PersonalÍculo*), que, no sinal PREVENIR consiste nos lábios protruídos; e, no sinal DESCULPAR, é neutro.

BREVE EXPLICAÇÃO DA ESTRUTURA DE CADA TERMO

Nessa nova taxonomia, cada termo é composto de um conjunto de um a três lexemas mais um sufixo. Para cada significado, composto de modo preciso, são oferecidos dois termos, um derivado da combinação de lexemas do grego; outro, da combinação de lexemas do

latim. Cada termo é composto de um conjunto de um a três lexemas mais um sufixo. Os termos são formados pela combinação de lexemas na ordem ASVs, ou seja: A (Adjetivo ou Advérbio, e.g., *visível, audível, tasteável, falado, escrito, sinalizado*), seguido de S (Substantivo, e.g., *fala, escrita, sinal*), seguido de V (Verbo, e.g., *ver, ouvir, tatear, falar, escrever, sinalizar*), seguido de s (sufixo). Assim, por exemplo, para visão: A (Adjetivo: *visível*; em grego: φανερός ou *faneros*; em latim: *visibilis*), seguido de S (Substantivo: *visão*; em grego: φανέρωση ou *fanerosi*; em latim: *viso*), seguido de V (Verbo: *ver*; em grego: σκοπεῖν ou *skopein*; em latim: *videre*), seguido de s (sufixo: unidade mínima; em grego: ημα ou *-ema*; e em latim: *-ículo*).

Há dois tipos de termos compostos por apenas um lexema mais um sufixo: Ss (Substantivo-sufixo) ou Vs (Verbo-sufixo). Por exemplo, a *unidade de sinal* é um termo do tipo Ss (i.e., formado pelo Substantivo *sinal*, e pelo sufixo). Essa unidade do sinal pode ser chamada *SimatoEma* (do grego: σήματος ou *simatos*; sinal; ημα ou *ema*: unidade mínima) ou *SignumÍculo* (do latim: *signum*: sinal; *ículo*: unidade mínima). A *unidade do falar* é um termo do tipo Vs (i.e., formado pelo Verbo *falar*, e pelo sufixo). Essa unidade do falar pode ser chamada *LalEma* (do Grego: λαλέω ou *laleo*: falar; ημα ou *ema*: unidade mínima); ou *LocutarÍculo* (do Latim *locutare*: falar; *-ículo*: unidade mínima).

Há três tipos de termos compostos por composição dois lexemas mais um sufixo: ASs (Adjetivo-Substantivo-sufixo) ou AVs

(Adjetivo-Verbo-sufixo) ou SVs (Substantivo-Verbo-sufixo). Por exemplo, a *unidade da fala visível* é um termo do tipo ASs (i.e., formado pelo Adjetivo *visível*, pelo Substantivo *fala*, e pelo sufixo). Essa unidade da fala visível pode ser chamada *FaneroLaliEma* (do grego: φανερός ou *faneros*: visível; λαλιά ou *laliá*: fala; ημα ou *ema*: unidade mínima); ou *VisibilisLocutÍculo* (do latim: *visibilis*: visível; *locutio*: fala; e *ículo*: unidade mínima). A *unidade do falar tasteável* é um termo do tipo AVs (Adjetivo-Verbo-sufixo) (i.e., formado pelo Adjetivo *tasteável*, pelo Verbo *falar*, e pelo sufixo). Essa unidade do falar tasteável pode ser chamada *EsteseLalEma* (do grego: ευσθητός ou *eiaisthētos*: sensível; λαλέω ou *laleo*: falar; ημα ou *ema*: unidade mínima); ou *TactilisLocutarÍculo* (do latim *tactilis*: tasteável; *locutare*: falar; *-ículo*: unidade mínima). A *unidade do tatear o sinal* é um termo do tipo SVs (Substantivo-Verbo-sufixo) (i.e., formado pelo Substantivo *sinal*, pelo Verbo *tatear*, e pelo sufixo). Essa unidade do tatear o sinal pode ser chamada *SimatoEstesEma* (do grego: σήματος ou *simatos*: sinal; αισθάνομαι ou *aisthanomai*: sentir; ημα ou *ema*: unidade mínima); ou *SignumTangerÍculo* (do latim: *signum*: sinal; *tangere*: tocar, tatear, apalpar; *ículo*: unidade mínima).

Há apenas um tipo de composição formada por três lexemas mais um sufixo: ASVs (Adjetivo-Substantivo-Verbo-sufixo). Por exemplo, a *unidade do escrever o sinal visível* é um termo do tipo ASVs (Adjetivo-Substantivo-Verbo-sufixo) (i.e., formado pelo Adjetivo *visível*, pelo Substantivo *sinal*

pelo Verbo *escrever*, e pelo sufixo). Essa unidade do escrever sinais visíveis, como na escrita visual direta de sinais *SignWriting* (Capovilla & Sutton, 2009) para tomada de ditado dos sinais vistos, pode ser chamada *FanerosSimatoGrafEma* (do grego: φανερός ou *fanerós*: visível; σήματος ou *simatos*: sinal; γράφω ou *gráfo*: escrever; ημα ou *ema*: unidade mínima); ou *VisibilisSignumScriberÍculo* (do latim: *visibilis*: visível; *signum*: sinal; *scribere*: escrever; *ículo*: unidade mínima). Centenas de outros termos, nas mais variadas áreas, juntamente com suas aplicações, podem ser encontrados em Capovilla (2011).

CONCLUSÃO

A refundação da nomenclatura permite configurar uma matriz de propriedades linguísticas e psicolinguísticas pertinentes ao processamento linguístico, e de competências linguísticas e metalinguísticas envolvidas nesse processamento, possibilitando empreender um tratamento conceitual mais rigoroso e aprofundado, e mais compreensivo e preciso, capaz de fazer distinções progressivamente mais finas entre fenômenos antes aparentemente indistintos, e reconhecer padrões sistematicamente mais sutis e regularidades cada vez mais amplas entre fenômenos psicolinguísticos até então aparentemente não relacionados ou dispersos.

A refundação da nomenclatura e a refundação da metodologia *progridem pari passu*, colaborando uma para a outra num círculo

**A refundação da
nomenclatura e
a refundação da
metodologia *progridem
pari passu*, colaborando
uma para a outra num
círculo virtuoso.**

virtuoso. A nova nomenclatura nomeia cada fenômeno de modo exaustivo e preciso segundo seu endereço numa matriz conceitual multidimensional. Com isso, essa nova nomenclatura permite processar conceitualmente com muito maior clareza os diversos fenômenos e as relações entre eles. Esse endereçamento conceitual permite desenhar delineamentos experimentais e estatísticos cada vez mais avançados, que produzem controle cada vez maior na modulação das propriedades daqueles fenômenos; e, com isso, estabelecer distinções conceituais cada vez mais refinadas, que encontram registro na nomenclatura, impelindo, assim, o progresso teórico e tecnológico constante. Isso permite desenvolver instrumentos de intervenção cada vez mais eficazes e instrumentos de avaliação cada vez mais válidos e sensíveis.

Tais instrumentos têm permitido descobrir fenômenos inusitados, como o das *paragrafias quirêmicas* (*lapsus calami via similis manus*, ou

lectossubstituição vocabular baseada na semelhança entre os sinais subjacentes, lapsus scriptiois vis lapsus manus ou por mediação de sinais) em surdos sinalizadores (Capovilla & Mazza, 2008), e possibilitar o mapeamento fino de processos até então pouco compreendidos, como a *mediação pela sinalização interna* na leitura e na escrita de surdos (cf. Capovilla & Ameni, 2008; Capovilla, Capovilla, Mazza, Ameni, & Neves, 2006), e as relações insuspeitas entre as competências de leitura orofacial e de leitura alfabética e a memória de trabalho em ouvintes e surdos (cf. Capovilla, De Martino, Macedo, Sousa-Sousa, Graton-Santos, & Maki, 2009; Capovilla, Sousa-Sousa, Maki, Ameni, & Neves, Sousa, 2008; Capovilla, Sousa-Sousa, Maki, Ameni, Neves, Roberto, Damázio, & Sousa, 2009).

Este artigo original visou contribuir para o estudo da linguagem de surdos e para a educação de surdos ao demonstrar a fragilidade de dois dos mais clássicos e importantes conceitos (*QuirEmas* para língua de sinais, e *VisEmas* para leitura orofacial visual da linguagem falada), que vêm sendo empregados extensamente na bibliografia científica internacional desde os anos 1960, e ao propor uma nova taxonomia da linguagem do surdo para avançar os estudos no campo, uma taxonomia capaz de articular as áreas de linguagem de sinais, linguagem escrita, e linguagem oral, com vistas a auxiliar a consecução do bilinguismo pleno.

Referências bibliográficas

- ALCORN, S. (1932). "The Tadoma method". *Volta Review*, 34, 195-198.
- BONET, J. de P. (1620) *Reduction de las letras y arte para enseñar a hablar los mudos*. Biblioteca Digital Hispánica (BNE).
- CAPOVILLA, F. C. (2011). "Paradigma neuropsicolinguístico: Refundação conceitual e metodológica na alfabetização de ouvintes, deficientes auditivos, cegos, surdos e surdocegos". In: CAPOVILLA, F. C. (Org.). *Transtornos de aprendizagem: Progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa*. 2ª ed. São Paulo: Memnon. pp. 42-131.
- CAPOVILLA, F. C.; AMENI, R. (2008). "Compreendendo fenômenos de pensamento, leitura e escrita à mão livre no surdo: descobertas arqueológicas de elos perdidos e o significado de fósseis desconcertantes". In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA F. C.; MONTIEL, J. M. (Orgs.). *Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo: Artes Médicas. pp. 195-206.
- CAPOVILLA, F. C.; DE MARTINO, J. M.; MACEDO, E. C.; SOUSA-SOUSA, C. C.; GRATON-SANTOS, L. E.; MAKI, K. (2009). "Alfabetização produz leitura orofacial? Evidência transversal com ouvintes de 1ª a 3ª séries da Educação Infantil, e de corte (transversal-longitudinal) com surdos de 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental". In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). *Atualização em transtornos de aprendizagem* (pp. 497-540). São Paulo: Artes Médicas.
- CAPOVILLA, F. C.; GIACOMET, A.; MAZZA, C. Z.; AMENI, R.; NEVES, M. V.; CAPOVILLA, A. G. S. (2006). "Quando surdos nomeiam figuras: Processos quirêmicos, semânticos e ortográficos". *Perspectiva*. Florianópolis. 24, 153-175.
- CAPOVILLA, F. C.; GRATON-SANTOS, L. E.; SOUSA-SOUSA, C. C. (2009). "Preliminary evidence of visemic-lalemic reverberation involvement in picture recognition memory skill in preschoolers". *Annals of the II International Meeting on Working Memory*. Sao Paulo: Unifesp.
- CAPOVILLA, F. C.; MAURICIO, A. C.; RAPHAEL, W. D. (2009a). "Metaneuropsicolinguística Cognitiva da representação mental: Desenvolvimento do raciocínio neuropsicolinguístico para compreender as figuras de linguagem numa língua figurativa - O caso da análise da estrutura morfológica molecular e molar de Libras". In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). *Atualização em transtornos de aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas. pp. 407-474.
- CAPOVILLA, F. C.; MAURICIO, A. C.; RAPHAEL, W. D. (2009b). "Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas - por um novo paradigma na dicionarização das línguas de sinais". In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Orgs.). *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. vol. 1. São Paulo: Edusp. pp. 21-42.

CAPOVILLA, F. C.; MAZZA, C. R. Z. (2008). "Nomeação de sinais de Libras por escolha de palavras: paragrafias quirêmicas, semânticas e ortográficas por surdos do Ensino Fundamental ao Ensino Superior". In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Orgs.). *Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo: Artes Médicas. pp. 179-193.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MAZZA, C. Z.; AMENI, R.; NEVES, M. V. (2006). "Quando alunos surdos escolhem palavras escritas para nomear figuras: Paralexias ortográficas, semânticas e quirêmicas". *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12, 203-220.

CAPOVILLA, F. C.; VIGGIANO, K.; BIDÁ, M. C. P. R.; CAPOVILLA, A. G. S.; RAPHAEL, W. D.; NEVES, M. V.; MAURICIO, A. C. (2005). "Como acompanhar o desenvolvimento da competência de leitura em surdos do ensino fundamental ao médio, e analisar processos quirêmicos e ortográficos: Versão 2.1 do Teste de Nomeação de Figuras por Escolha de Palavras (TNF2.1-Escolha) para controlar efeito de carreamento entre avaliações". In: CAPOVILLA F.; RAPHAEL W. (Orgs.). *Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira: O mundo do surdo em Libras, Vol. 8: Sinais de Libras e o mundo das palavras de função gramatical, e Como acompanhar o desenvolvimento da competência de leitura (processos quirêmicos e ortográficos) de escolares surdos do Ensino Fundamental ao Médio*. São Paulo: Edusp, Fundação Vitae, Capes, CNPq e Fapesp. pp. 201-896.

CAPOVILLA, F. C.; SOUSA-SOUSA, C. C.; MAKI, K.; AMENI, R.; NEVES, M. V. (2008). "Avaliando a habilidade de leitura orofacial em surdos do ensino fundamental e comparando a eficácia relativa de modelos de legibilidade orofacial fonético-articulatório e de Dória". In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA F. C.; MONTIEL, J. M. (Orgs.). *Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo: Artes Médicas. pp. 207-220.

CAPOVILLA, F. C.; SOUSA-SOUSA, C. C.; MAKI, K.; AMENI, R.; NEVES, M. V.; ROBERTO, R.; DAMÁZIO, M.; SOUSA, A. V. L. (2009). "Uma lição crucial para Neuropsicologia da Linguagem e Psicometria: a importância de controlar a familiaridade da forma ortográfica das palavras e a univocidade das figuras - o caso da avaliação de leitura orofacial e vocabulário em surdos de 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental". In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). *Atualização em transtornos de aprendizagem*. São Paulo: Artes Médicas. pp. 383-406.

CAPOVILLA, F. C.; SUTTON, V. (2009). "Como ler e escrever os sinais de Libras: A escrita visual direta de sinais *Sign Writing*". In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. (Orgs.). *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. vol. 1. São Paulo: Edusp. pp. 73-121.

DE MARTINO, J. M. (2005). "Animação facial sincronizada com a fala: visemas dependentes do contexto fonético para o português do Brasil". 182 pp. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

DE MARTINO, J. M.; MAGALHÃES, L. P. (2004). "Um conjunto de visemas para uma cabeça

falante do português do Brasil". *III Congresso Iberoamericano Iberdiscap 2004 - tecnologia de apoio a la discapacidad*. San Jose, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. pp. 198-203.

FISHER, C. G. (1968). "Confusions among visually perceived consonants". *Journal of Speech and Hearing Research* 11(4), 796-804. Disponível em: <http://jslhr.asha.org/cgi/content/abstract/11/4/796>.

LAKOFF, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

NORTON, S. J.; SCHULTZ, M. C.; REED, C. M.; BRAIDA, L. D.; DURLACH, N. I.; RABINOWITZ, W. M.; CHOMSKY, C. (1977). "Analytic study of the Tadoma method: Background and preliminary results". *Journal of Speech and Hearing Research*. 20, 574-595.

OWENS, E; BLAZEK, B. (1985). "Visemes observed by hearing-impaired and normal hearing adult viewers". *Journal of Speech and Hearing Research*. 28, 391-393.

REED, C.; DOHERTY, M.; BRAIDA, L.; DURLACH, N. (1982). "Analytic study of the Tadoma method: further experiments with inexperienced observers". *Journal of Speech and Hearing Research*. 25, 216-223.

REED, C.; DURLACH, N. I.; BRAIDA, L. D.; SCHULTZ, M. C. (1982). "Analytic study of the Tadoma Method: Identification of consonants and vowels by an experienced Tadoma user". *Journal of Speech and Hearing Research*. 25, 108-116.

REED, C.; DURLACH, N. I.; BRAIDA, L. D.; SCHULTZ, M. C. (1989). "Analytic study of the Tadoma method: Effects of hand position on segmental speech perception". *Journal of Speech and Hearing Research*. 32, 921-929.

REED, C.; DURLACH, N. I.; DELHORNE, L. A.; RABINOWITZ, W. M.; GRANT, K. W. (1989). "Research on tactual communication of speech: Ideas, issues, and findings". *Volta Review*. 91, 65-78.

REED, C.; RABINOWITZ, W. M.; DURLACH, N. I.; BRAIDA, L. D.; CONWAY-FITTHIAN, S., SCHULTZ, M. C. (1985). "Research on the Tadoma method of speech communication". *Journal of the Acoustic Society of America*. 77, 247-257.

REUS, E. (2005). "Senciência!" *Les Cahiers antispécistes: Réflexion et action pour l'égalité animale*. (Tradução de Nicolau Kouzmin-Korovaeff). (Disponível em: <http://www.cahiers-antispecistes.org/spip.php?article15>. Recuperado em 26/8/2011).

STOKOE, W. C. (1960). *Sign Language structure: An outline of the visual communication system for the American Deaf*. Buffalo: Buffalo University.

VIVIAN, R. (1966). "The tadoma method: A tactual approach to speech and speech reading". *Volta Review*. 68, 733-737.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM PARADOXO POLÍTICO EDUCACIONAL

Deafs' education in a inclusive perspective: a political educational paradox

Daiane Pinheiro

Graduada em Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional, especialista em Educação Ambiental e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua na área de educação especial, desenvolvendo pesquisas sobre educação de surdos com ênfase nos temas: produções culturais surdas e processos inclusivos.
Endereço eletrônico: daianepinh@yahoo.com.br

Material recebido em 15 de junho de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

Pensar a educação de surdos dentro de uma lógica cultural e linguística, em que se produzem identidades surdas, parece estar fora do campo dos entendimentos políticos da educação inclusiva. Para problematizar essas questões e dinamizar novas discussões sobre o "lugar" educacional do aluno surdo, esse artigo propôs discutir a cultura surda pautada na perspectiva teórica dos estudos surdos, permitindo lançar um outro olhar sobre a educação desses sujeitos. Tais direcionamentos apontam para atravessamentos culturais e políticos que permeiam o cenário inclusivo nacional, ao qual os alunos surdos estão sendo submetidos. Trato de olhar para esse espaço de ensino não como oposição binária à escola de surdos, mas problematizando os efeitos que tal sistema tem produzido na educação desses sujeitos.

Palavras-chave: Surdez, educação, Inclusão.

RESUMEN

Pensar en la educación de sordos dentro de una lógica cultural y lingüística, donde se producen las identidades sordas, parece estar fuera del ámbito de la comprensión política de la educación inclusiva. Para discutir estas cuestiones y estimular nuevas discusiones sobre el "lugar" la educación de estudiantes sordos, este artículo propuesta para discutir la cultura de los sordos basado en la perspectiva teórica de los estudios sordos, lo que permite lanzar otro vistazo a la educación estas personas. Estas direcciones apuntan a los cruces políticos y culturales que se articulan dentro de inclusión nacional, que los estudiantes sordos están siendo sometidos. Trato de mirar a esta área de la educación no como una oposición binaria a la escuela de Sordos, pero cuestiono los efectos que este sistema se producen en la educación estas personas.

Palabras Chave: Sordera, educación, inclusión.

SITUANDO LUGARES

O plano educacional inclusivo, imerso em um cenário de urgência neoliberal, toma a diversidade social como uma justificativa para a implementação curricular acelerada. Nessa lógica, busca atender as necessidades específicas de todos os alunos, de forma que adapte um currículo voltado ao atendimento à diversidade, produzindo subjetividades que lhes são convenientes. Nesse contexto é perceptível uma recorrência discursiva que vem alocando os sujeitos surdos em uma narrativa ainda pautada na falta, produzindo sujeitos deficientes em níveis de perda auditiva. Essa representação vincula ao entendimento de uma doença, a qual se devem aplicar procedimentos para curar o que até então está fora da normalidade. Skliar (1999, p. 21) comenta que

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.

Discute-se aqui, portanto, a surdez do ponto de vista do locus de uma governamentalidade neoliberal que atravessa a política educacional voltada para os sujeitos surdos. Nesse sentido, é possível articular concepções acerca do regulamento da vida desses sujeitos. A ideia de governo, controle e regulação não está aqui no sentido opressor e sim no sentido de nos constituir. Preocupome e procuro discutir as formas que a surdez vem sendo narrada e o lugar que essas representações tomam no cenário educacional. É preciso elucidar que “qualquer julgamento de valor sobre a educação, sobre os objetivos e processos das ações educativas, dependerá sempre do domínio a que se quer conduzir os educandos” (Lopes, 2007, p. 60).

Proponho olhar para os efeitos da representação, tomando esse conceito como um processo fundamental “para a própria constituição das coisas” (Hall, 1997, p. 6). De forma sintetizada a representação pode ser entendida aqui, conforme Hall (1997, p. 17), como o uso da “língua/linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa para outrem”. A representação se dá por meio da linguagem, tomando o lugar na produção de significados, estando na ordem das invenções, criações, e portanto, na ordem da cultura. Nesse entendimento, pode-se dizer que é por meio da linguagem que acontece a produção e circulação de significados dentro de uma cultura.

Tomando essa direção teórica, busco problematizar a surdez a partir de uma diferença cultural, dentro da qual a representação, e, portanto produção de significados, é tomada

**Discute-se aqui
portanto, a surdez
do ponto de vista
do locus de uma
governamentalidade
neoliberal que atravessa
a política educacional
voltada para os sujeitos
surdos**

como resistência política para manter esses sujeitos culturais. São outras verdades inventadas, que na força do discurso se legitimam e tencionam as representações postas hoje sobre a educação das pessoas surdas.

REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para entender como as invenções sobre a surdez e a educação desses sujeitos foram se constituindo ao longo do tempo, foi preciso articular aos processos históricos que balizam essas representações. No entanto não me detenho aqui em trazer um detalhamento desse processo, posto que meu interesse está no cenário educacional nacional e nas diferentes interpretações que foram sendo constituídas e representadas nesse campo científico.

A educação de pessoas surdas no Brasil começou a ser olhada sob uma perspectiva diferenciada das demais deficiências com a vinda do francês Ernest Huet, por convite do governo imperial. Esse professor surdo e ex-diretor do Instituto

de Surdos-Mudos de Paris, veio ao Brasil com o encargo de fundar em 1857, no Rio de Janeiro, o Instituto de Surdos-Mudos voltado somente para meninos. É possível observar que o enquadramento desses sujeitos se tornava importante para se “determinar um lugar, uma localização precisa no interior de cada conjunto” (Varela, 2002, p.82).

A criação desse instituto, marcante também na história da educação especial, se constituía como um espaço de segregação onde se aplicavam técnicas de normação para governar e vigiar aqueles que não se enquadravam nos modelos sociais.

Corroborando com essas ações, Foucault (2002) volta ao tempo para explicar os dispositivos de governo e regulamento, como a família, o Estado e as instituições, o que ele chamou de “arte de governar”. Nesse cenário, o poder disciplinar age “por fiscalizações, por observações, medidas comparativas, que tomam a norma como referência” (Bujes, 2001, p.139). Nessa lógica, há uma norma a ser seguida e tomada como modelo para assim narrar as diferenças entre o normal e o anormal, ou seja, “é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (Foucault, 2008, p.75).

Tornar o surdo normal estava e ainda permanece na ordem das representações educacionais públicas. O processo de normação desses sujeitos tinha como estratégias a oralização, como forma de aproximações ao sujeito normal, ouvinte. Uso o termo normação tomando por referência Foucault (2008), que distingue do termo normalização. Entendo normação aqui como estratégias de aproximações a uma

dos queremos” já se tinha um posicionamento desses sujeitos sobre o processo inclusivo

22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda.

23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.

24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado. (A educação que nós surdos queremos, 1999, p. 6).

Passaram-se onze anos e, ainda que muitas das reivindicações tenham sido acatadas, principalmente pelo reconhecimento legal da LIBRAS, a inclusão continua perpetuando um discurso totalizante e generalizado. Isso ficou evidente na versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) divulgada em setembro de 2007, a qual inferira no capítulo VI a não abertura de novas escolas especiais, enquadrando nesse termo as escolas de surdos. Esse documento partia do entendimento de que as escolas especiais se constituíam como espaços de segregação, atribuindo a escola regular a única forma de “salvação” dos alunos deficientes. Em consequência a essa divulgação muitas escolas especiais se manifestaram contra tal possível situação, em especial as organizações de surdos, por meio da “Carta Aberta ao MEC” (2007).

Revisto esse documento legal, o governo divulga em janeiro de 2008 a versão oficial dessa política. O fechamento das escolas especiais não

é mais tratado pela PNEEPEI, mas tal documento continua a propor um Atendimento Educacional Especializado na escola regular a todos os alunos enquadrados no eixo da educação especial, o que não deixa de ser na verdade uma especialização da escola, atuando com uma marca que atenua a representação de segregação social. A diversidade, sugerida legalmente como formato de respeito social e cultural, “(...) é ‘aceita’ e ‘promovida’, desde que as identidades do ‘outro’ sejam representadas por padrões estáticos e hegemônicos (...)” (Lunardi-Lazzarin, 2008, p. 122).

Tais proporções legais tomam como evidência uma educação bilíngue para surdos, tentando abarcar nesse termo a garantia do envolvimento social e político.

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (MEC/SEESP, 2008, cap. VI).

Essas concepções inferem a uma generalização das estruturas sociais a qual a comunidade surda vem se constituindo, tomando um sentido que remetem a educação de surdos a uma simplificação desses fatores.

**Em um
contramovimento ao
processo educacional
inclusivo e o
reconhecimento pela
escola de surdos como
espaço cultural de
encontros, aprendizagem
e produções, a
comunidade surda vem
produzindo sua cultura
em diferentes espaços
como estratégia de
legitimação cultural e
política.**

Skliar (2001, p.17) comenta que essas “(...) políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimilação ou produzem, com um efeito contrário, um maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças”. Ou seja, há também conceitos predefinidos, os quais vêm sendo constituídos, dentre outras narrativas, por meio dos discursos oficiais, perpassando a noção da chamada educação inclusiva.

Nesse sentido, pode-se inferir que as políticas públicas para educação de surdos, sobre o discurso da diversidade, são produtos e produtoras de relações de poder/saber, onde se atribuem sentidos de verdades sobre os sujeitos. Conforme Skliar (1999, p. 21)

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 do projeto hegemônico da normalidade.

Ao passo que o discurso produzido por meio das relações de poder, se difunde e compõe contextos, é possível compreender as bases estruturais da organização política para surdos, como estratégias desse discurso sob “[...] mecanismos de controle através dos quais de obscurecem as diferenças [...]” (Skliar, 1999, p.8). Com isso, o discurso da diversidade está pautado em uma lógica da normalidade, estabelecendo, a partir da norma, um modelo a ser seguido.

ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS CULTURAIS: PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO DE SURDOS

As representações da cultura surda produzem a identidade desses sujeitos. Esse pertencimento social caracteriza-se como o conjunto de grupos diferenciados, com características próprias, configurando assim uma sobreposição entre identidade e diferença. Silva comenta que:

A cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla [...]. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (Silva, 2001, p. 133-134).

O sentido de poder, nessa concepção, é arquitetado como transi-
tório, sendo ele o resultante e

Nesse sentido, pode-se inferir que as políticas públicas para educação de surdos, sobre o discurso da diversidade, são produtos e produtoras de relações de poder/saber, onde se atribuem sentidos de verdades sobre os sujeitos.

promovedor das relações que se estabelecem. Dentro dessas relações são produzidas verdades legitimadas por quem detém o poder, dando margem para “ações construtivas – tanto em formações sociais mais amplas quanto em espaços e usos locais – atuando como forças históricas” (Fischer, 2002, p. 86).

Essa compreensão teórica está atravessada por constantes questionamentos e problematizações, em que não se buscam ou definem verdades fixas, imutáveis em um regime de certezas. Foucault (1995) destaca que o discurso pode ou não caracterizar um processo de cadência, sendo que sua mobilidade está constantemente atravessada por outros discursos efêmeros.

O sujeito é, portanto, constituído dessas relações sendo que o poder está na ordem do saber. Nesse sentido, faz-se referência à posição sociocultural do sujeito surdo, o qual se insere, nessa situação, como exercício do poder, no entanto, visto como

“centros de transmissão” e não como “alvos inertes ou consentidos do poder” (Foucault, 1998, p. 183).

Ao abordar a analogia de poder/saber, envolto ao processo discursivo, é possível entender que a constituição de um desenvolvimento social, cultural e político está implicada a esses conceitos. Dessa forma, há um constante conflito no campo discursivo das relações sociais, sendo que ao resultante desse processo cabe a detenção do poder.

Nesse sentido, pode-se inferir que as políticas públicas para educação de surdos, sobre o discurso da diversidade, são produtos e produtoras dessas relações de poder/saber, onde se atribuem sentidos de verdades sobre os sujeitos. A instância cultural, nesse sentido, está sempre atravessada por esse processo discursivo, estando situada em uma arena de conflitos gerados pela busca de significação social.

Para dar suporte a esses entendimentos culturais e políticos, fica plausível uma aproximação ao campo dos estudos surdos, inerente a matriz teórica dos estudos culturais. Skliar (1998, p. 29) esclarece que:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – como o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

Esses estudos trazem questionamentos referentes à diferença e à inclusão educacional. Essa perspectiva faz uma análise do processo de inclusão do aluno surdo, sob o

prisma da normalização e orientação do indivíduo para adaptação ao ambiente ouvinte. Esse processo é reconhecido como uma ênfase das práticas discursivas, bem como das diferenças e lutas por poder e saber no âmbito da cultura surda.

Essas concepções demonstram um afastamento do campo da educação especial, compreendendo a educação de surdos no litígio da diferença. Nessa direção, é preciso problematizar os papéis sobre os quais se constituem a escola inclusiva. Os sujeitos surdos ainda são narrados sob o ideário da normalidade, evidenciando a formação de uma alteridade deficiente. Essas representações se afastam do movimento contemporâneo da educação de surdos, a qual se reafirma em um processo identitário, cultural e político.

A inclusão de alunos surdos demanda de aparatos legais estruturados, os quais inferem um processo bem-sucedido (MEC/SE-ESP, 2001). No entanto, as ações curriculares, praticadas dentro do ambiente inclusivo acabam por dissimular esses aspectos. Ao passo que as políticas públicas inclusivas revelam instrumentos que dão subsídio educacional para alunos surdos, há também questionamentos quanto às produções culturais e sociais desses sujeitos dentro do sistema de ensino. Skliar (2003, p.13) comenta que “de fato existem pouquíssimos discursos e práticas que *incluem* a questão da deficiência em contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo”.

Nessa direção, Thoma (2004, p. 46) coloca que

[...] de forma conceitual, a sociedade inclusiva pretende que todos

tenham acesso às oportunidades e participação sociais, porém tende-se a reduzir, inúmeras vezes, a inclusão à experiência escolar dos alunos com as chamadas necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Portanto, o direito reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 vem sendo problematizado no que tange à inclusão de “todos” os alunos com necessidades educacionais especiais. Isso se evidencia quando se trata da educação de surdos sendo que, a diversidade, sugerida legalmente como ideário de respeito social e cultural, é, discursivamente, promovida e difundida, no entanto, dentro de uma rede hegemônica que reproduz conceitos formatados.

Nesse sentido, a Gestão Democrática, ao tentar promover a igualdade, a participação de todos numa mesma escola, acaba mascarando as diferenças. Nessa perspectiva, a gestão democrática dá suporte ao discurso da educação inclusiva, pois quanto mais democrático, parece mais inclusivo e igualitário. Nessa lógica, produzem-se verdades sobre a escola inclusiva como um espaço mais justo, em que todos, inclusive os surdos, deveriam se inserir. Isso infere que outros espaços, como a escola de surdos, são posicionados como excludentes, não democráticos.

A prescrição de um modelo educacional ouvinte, sobre as concepções inclusivas, está favorecendo a constituição de um processo normativo e generalizante, sendo que reflete “argumentos do ‘politicamente correto’, do fazer surdos mais eficazes, mais eficientes” (Skliar, 1999, p. 8). Assim, a escola

Nesse sentido, a Gestão Democrática ao tentar promover a igualdade, a participação de todos numa mesma escola, acaba mascarando as diferenças.

organizada com base nessa perspectiva, passa a operar como um sistema determinista de verdades.

Embora essa formatação educacional esteja sendo efetivada sobre o discurso político, problematizar essas evidências dentro das escolas inclusivas torna-se produtivo no contexto de pesquisas educacionais. As discussões teóricas e práticas que surgem no campo da surdez acabam propondo um processo de mudanças, de novas viabilidades, sendo que o normal, nesse sentido, pode não ser o diferente. Gallo (2005, p. 223) comenta que “educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo”.

O que está se vivenciando na perspectiva idealista dessas instituições é a concepção do termo “adaptação do ensino”, de forma que, muitas vezes, por trás desse conceito, os sujeitos acabam se ajustando aos moldes institucionais da normalidade ouvinte.

A identidade surda, assim como qualquer outra, é produzida discursivamente de acordo com um local histórico e institucional em que se encontra. A ideia de iden-

ESPAÇO ABERTO

tidade cultural dos surdos, atrelada aos processos educacionais, nos remete a questionamentos diante dos diferentes espaços de ensino ofertados a esses alunos. Isto é, há a necessidade de uma formação cultural dentro dos contextos escolares, sendo que tal desenvolvimento tem como suporte a comunicação e interação entre as crianças surdas, refletindo no seu potencial cognitivo. Segundo Bakhtin (1990, p. 34) “os signos só emergem, decididamente do processo de interação entre uma consciência individual e outra”. Nesse caso, evidencia-se a facilitação do processo de reconhecimento do ser surdo, e da apropriação cultural no seu contexto. Esses aspectos permitem um direcionamento específico para a escola de surdos, a qual se configura em um espaço de formação educacional e cultural sob uma proposta de valorização e identificação do ser surdo como diferente.

É preciso compreender a posição da escola inclusiva frente às políticas públicas problematizando também o papel da escola de surdos nesse processo.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. *Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum*¹. (MEC/SEESP, 2008, cap. VI).

Tal compreensão política traz o enfoque sobre a concepção de inclu-

são, sendo ela tratada como sinônimo de escola regular. Nesse sentido, cabe outra conferência que potencializa a importância de manter o espaço educacional da escola de surdos como prioritário a esses alunos. A utilização da Língua de Sinais como primeira língua corrobora essas constatações promovendo um reflexo na instauração de outro processo cultural, e a produção de identidades sociais pertencentes a esse contexto, se diferenciando também do ensino regular. Skliar (2001, p.17) levanta questionamentos que são inerentes a essas discussões, afirmando que “as políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimilação ou produzem, com um efeito contrário, um maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças”. As políticas públicas inclusivas se referem intrinsecamente a um modelo normativo e por isso a educação especial perde o sentido quando aborda a educação de surdos.

Torna-se evidente o estímulo à inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino, deixando plausíveis instrumentos que possam efetivar esse processo. No entanto, não são abordadas discussões que se referenciem ou se aprofundem no litígio cultural e político da educação de surdos. A questão levantada está implícita na qualidade de educação e formação cultural desses alunos, discutindo a representação da alteridade surda dentro do contexto educacional.

Discursos referenciados nas políticas públicas ressaltam o respeito

Discursos referenciados nas políticas públicas ressaltam o respeito à diferença, no entanto esse processo de reconhecimento ainda está distante em muitos contextos educacionais inclusivos, sendo que “a identidade cultural é formada por meio do pertencimento a uma cultura”

à diferença, no entanto esse processo de reconhecimento ainda está distante em muitos contextos educacionais inclusivos, sendo que “a identidade cultural é formada através do pertencimento a uma cultura” (Hall, 1997, p. 21). A questão implícita está relacionada à historicidade da educação inclusiva, desde os formatos de normalização desses sujeitos (Skliar, 1999). Atualmente essas concepções ainda estão impregnadas na educação dos surdos. Lopes e Fabris, Lopes (2003, p. 5) referem-se resumidamente a esse fenômeno justificando que “o colocar junto além de servir de estratégia de tornar o estranho um conhecido, também traz o espaço (...), como limite entre a possibili-

¹ Grifo meu.

dade do (des) estranhamento e da anormalidade”.

Dessa forma, a constituição do que é ser surdo está atravessada por diferentes representações, e tomam lugar nas políticas educacionais em conformidade com as narrativas estabelecidas sob sujeitos da falta, da deficiência, reduzidos a um eixo específico e homogeneizante da educação especial. Para dar conta do efeito dessa classificação sobre esses sujeitos, tem-se proposto uma política da diversidade, julgando esse termo como sinônimo de diferença. A diversidade se coloca como um disfarce da igualdade, inventada para tornar o outro admissível no convívio social, algo a ser “colocada num lugar, no seu “devido lugar” (Klein, 2006, p. 105).

Ao contrário, a diferença não tem sentido pluralista, ela constitui um processo histórico, político e social, rejeitando o entendimento de uma anormalidade a ser ajustada socialmente. Perlin (2006, p. 139) comenta ainda que:

Por diferença entendemos o ser surdo com sua alteridade. Por exemplo, se perguntarmos: Por que os surdos querem escolas de Surdos? A resposta identifica a caminhada para a diferença: “para tornarem-se sujeitos de sua história”, saírem da exclusão, construir sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria.

Nessa lógica, as narrativas legais, ao tratarem da inclusão dissimulada por um discurso da diversidade, representam esses sujeitos de forma hierárquica, sem considerar, ou ter de fato a experiência de ser surdo.

Cabe destacar que o suporte governamental brasileiro não garante a efetividade do sistema inclusivo. A escola deve estar comprometida com a facilitação desse processo, propondo o respeito à diferença e ressaltando os modelos culturais do surdo. Para isso, é importante que se valorize a presença de professores surdos como referência cultural e a convivência com outros alunos em igual condição (MEC/SEESP, 2001).

Tais concepções direcionam o interesse dessa discussão ao papel da escola frente à representação cultural da criança surda inserida em um contexto social ouvinte, tendo em vista a organização e o poder político. A escola está sujeita a diferentes formatações sociais que constituem relações de poder. Sob essa lógica, entende-se que nesse contexto educacional estão as representações políticas e culturais, constituintes de conhecimentos deterministas.

Nesse aspecto, a imposição de um modelo educacional estruturado nessa perspectiva gera uma forma de normalização e adaptação ao contexto ouvinte, pois não constitui identidades, ou representações culturais surdas. Assim, a escola não está apenas atuando como um sistema de ideias predominante, mas está também se formando sobre elas. Portanto, o direito à preservação e valorização cultural deve ser considerado pelos ouvintes e representado politicamente, não como um subsídio à deficiência ou como simples discurso de igualdade, e sim como diferença cultural e étnica.

Mesmo partindo do pressuposto de um sistema inclusivo bilín-

gue, ainda assim, essa filosofia não garante uma efetivação da educação do surdo baseada na sua cultura. A Educação Bilíngue ainda está pautada sob a égide da educação especial, transparecendo assim, um modelo adaptativo para o surdo no sistema de ensino regular. Ou seja, a Libras ainda não é entendida pelos ouvintes como língua cultural, e sim como uma forma “(...) de tornar a vida surda mais acessível” (Lopes, 2002, p. 122).

Nesse sentido, institui-se um processo de exclusão dentro da escola regular, tendo em vista que esse modelo acaba direcionando para formas adaptativas culturais e sociais ouvintes (Skliar, 1999). Ou seja, há também conceitos predefinidos, os quais vêm sendo constituídos por meio dos discursos oficiais, perpassando muitas vezes a noção da chamada educação inclusiva.

Cabe destacar que o suporte governamental brasileiro não garante a efetividade do sistema inclusivo. A escola deve estar comprometida com a facilitação desse processo, propondo o respeito à diferença e ressaltando os modelos culturais do surdo.

Referências bibliográficas

- A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS. (Abr. 1999). *Pré-congresso ao V congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos*. Porto Alegre/RS. Disponível em <www.feneis.org.br/.../A%20EDUCAÇÃO%20QUE%20NÓS%20SURDOS%20QUEREMOS> Acesso em 23 de Março de 2011.
- BAKHTIN, M. (1990). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria Ministerial nº 948/2007, Brasília, 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2010
- _____. (2001). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Ed. Básica*. Brasília.
- _____. (2002). Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília: MEC/SEESP.
- BUJES, M. I. "Infância e Maquinarias". (2001). 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CARTA ABERTA AO MEC. (Dez. 2007). Espaço Universitário de Estudos Surdos – UFBA. Grupo de Pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" – UFPB. Disponível em <www.eusurdo.ufba.br/arquivos/CARTA_ABERTA_NIDIA.doc> Acesso em 10 de jun. 2010.
- FABRIS, E. H, LOPES, M. C. (2003). "Quando estar junto se transforma em uma estratégia perversa de exclusão". Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>>. Acesso em 24 de outubro de 2008.
- FISCHER, R. M. B. (2002). "Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar". In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- FOUCAULT, M. (1995). "A Arqueologia do Saber". Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2002). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2008). *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1998). *A história da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 8ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Graal.
- GALLO, S. (2005). "Sob o signo da diferença: Em torno de uma educação para a singularidade". In: HESSEL, R. M. S (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA. p. 213-223.
- HALL, S. (1997). "A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo". *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, jul./dez., p. 15-46.

KLEIN, M. (2006). "Deslocamentos na racionalidade política da formação profissional para surdos: do controle do desvio da espécie à tolerância/respeito à diversidade". *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, nº Especial, jul./dez., p. 101-117.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (2008). "Pedagogia da diversidade e Pedagogia da Diferença? Singularidades e regularidades nos discursos das políticas inclusivas". In: FREITAS, S. N. (Org.). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: UFSM. p. 113-130.

LOPES, M. C. (2007). *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2002). "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. Tese (Doutorado em Educação).

_____. (2004). "A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos". In: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

PERLIN, G. (2006). "A cultura Surda e os Intérpretes em língua de Sinais (ILS)". *Revista Educação temática Digital*, Campinas, v. 7, nº 2, jun., p. 136-147.

SILVA, T. T. (2001). "Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo". 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SKLIAR, C. (1998). "Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade". In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação. p. 7-32.

_____. (2001). "Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – novas- fronteiras em educação". *Revista Proposições*, v. 12, nº 2-3 (35-36), jul./nov., p. 11- 21.

_____. (1999). "A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade". *Revista Educação e Realidade*, v. 24, nº 2, jul./dez., p. 15-32.

_____. (1997). "Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos." In: *Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*, Cadernos de Autoria. Porto Alegre: Mediação. p. 105-153.

_____. (2003). "Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?" Rio de Janeiro: DP&A.

THOMA, A. da S. (2004). "Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate". In: *REVISTA Educação Especial*, v. 1, nº 23, p. 45-52.

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

VARELA, J. (2002). "Categorias espaços-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo". In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez. p. 73-106.

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR INCLUSIVO

Linguistic education of deaf persons in inclusive higher learning

Vanessa de Oliveira Dagostim Pires

Doutoranda em Linguística Aplicada (UNISINOS), Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS). Graduada em Letras (UFRGS). Pesquisa ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para Surdos e ministra cursos de extensão para professores pela UNISINOS. Atua como Orientadora Educacional *On-line* de Língua Portuguesa da Unicamp no Programa Redefor – Rede São Paulo de Formação Docente. É responsável, desde 2007, pelo Blog Vendo Vozes (www.vendovozes.com).

Endereço eletrônico: vanessadagostim@gmail.com.

Material recebido em 30 de outubro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

O presente artigo investiga o ensino de Língua Portuguesa para surdos por meio da educação a distância na modalidade *on-line*, considerando as pesquisas relacionadas à inclusão linguística do aluno surdo no ensino superior (Nascimento, 2008; Moura e Harrison, 2010). Além disso, serão discutidas as poucas políticas de inclusão existentes neste sentido, e o fato de o grupo de alunos surdos e deficientes auditivos incluídos na educação superior em nosso país representar 31% do total de alunos portadores de alguma necessidade especial nessa modalidade de ensino (Brasil, 2009). Propõe-se um curso de Língua Portuguesa (LP) para surdos universitários *on-line*, cuja primeira língua seja a língua de sinais (LS), pela plataforma Moodle, que será constituído de um conjunto de oficinas que oferecerão subsídios para o aluno conhecer e ser capaz de produzir o gênero Resumo Acadêmico (Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004). O objetivo central deste estudo, que está em desenvolvimento,

será entender como os sujeitos surdos podem aperfeiçoar seus conhecimentos sobre língua portuguesa, através da observação da coconstrução de aprendizagem de língua entre surdos em um ambiente virtual de aprendizagem (Donato, 1994; Dagostim, 2009) e da análise da interação entre os aprendizes, pelas ferramentas disponibilizadas na plataforma do ambiente virtual de aprendizagem – *chats* educacionais, fóruns, diários de bordo e atividades – que apresentarem evidências de construção de aprendizagem em LP. Por meio dessas análises, pretende-se compreender como se dá a construção do conhecimento de gêneros escritos em Língua Portuguesa por alunos surdos, usuários de LS.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos. Surdos.

ABSTRACT

This project investigates the Portuguese teaching language for deaf people through distance education in online mode, considering the linguistics research related to the

inclusion of deaf students in college education (Nascimento, 2008; Moura and Harrison, 2010). Besides it will be discuss the few policies of nclusion in this sense, and the fact that the group of deaf and hearing impaired students in college education included in our country represent 31% of all students with any special needs in this type of education (Brasil, 2009). It is proposed an e-learning Portuguese language course, that is being developed with college deaf students, whose first language is Sign Language (LS), through Moodle platform. It will consist in a set of workshops that offer subsidies to the student know and be able to produce the Academic Summary genre (Machado, Lousada, Abreu and Tardelli, 2004). The goal of this study is to understand how the deaf people can improve their knowledge of Portuguese, by observing the co-construction of learning a language among the deaf in the virtual learning environment (Donato, 1994; Dagostim, 2009) and the analysis of the interaction between learners, and the tools available through

the virtual platform - educational chats, forums, diaries and activities - that show evidences of learning in building LP. Through this analysis, it is intended to comprehend how the knowledge of the construction of written genres in Portuguese for deaf students, users of LS, occurs.

Keywords: *Inclusive education. Portuguese teaching language for deaf people. Deaf people.*

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é entender como estão ocorrendo as políticas e práticas de educação linguística de Surdos no ensino superior, considerando bibliografia especializada, dados estatísticos e legislação. Para tanto, este artigo será dividido em cinco partes: primeiramente apresentaremos o conceito de educação linguística; na sequência, conceituaremos a educação inclusiva, ensino de Língua Portuguesa para Surdos e, posteriormente, como ocorre a inclusão de alunos surdos no ensino superior. Por último, serão realizadas propostas de políticas educacionais e linguísticas para a inclusão dos Surdos no ensino superior e a conclusão do artigo.

Para um melhor entendimento deste trabalho, cabe esclarecer alguns conceitos. O termo "surdo" se refere à indivíduos que pertencem à comunidade surda, participam de práticas culturais dessa comunidade e, principalmente, são usuários de línguas de sinais. O termo "Deficiente Auditivo" se refere àqueles sujeitos que, possuindo uma diminuição auditiva, fazem uso de recursos como oralização, tratamentos fonoarticulatórios, aparelhos

auditivos, implantes cocleares, entre outros, e não estão inseridos na comunidade surda.

Os estudiosos na área de ensino de línguas para Surdos dividem-se entre aqueles que classificam que a LP/S (Língua Portuguesa para Surdos) como uma LE (língua estrangeira) ou uma L2 (segunda língua). A maioria dos estudos se encontra nesse segundo grupo, considerando que a L1 (primeira língua) dos Surdos seja a LS (Língua de Sinais), devido à naturalidade com que estes a adquirem, em contraste com a Língua Portuguesa. Neste artigo, porém, utilizaremos a nomenclatura LA (língua adicional) para nos referirmos à LP/S. Acredito, que, devido à variedade de histórias e trajetórias que cada indivíduo Surdo vivencia em relação à aquisição de linguagem, nem todos possuem a LS como sua L1 em sentido cronológico de aquisição da língua; outros utilizam bastante a oralização da LP em seu cotidiano, na família, no trabalho, nos estudos, e ficaria difícil definir qual língua ele utiliza com mais frequência ou intensidade em suas interações. Por outro lado, o termo LE também não retrata a realidade do Surdo brasileiro, exposto o tempo todo à modalidade escrita da LP (seja na mídia, em legendas, placas, cartazes, mídia eletrônica e impressa, materiais didáticos, livros, entre outros). Por isso, adoto neste texto o termo LA, que, segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 128) sua utilização em contextos escolares

se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha

em seu repertório [...] Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes.

A utilização do termo LA também estimula que a língua seja objeto de estudo e análise de seu aprendiz, inserida em uma cultura: Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. Conforme discutimos a seguir, esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela. (Schlatter e Garcez, 2009, p. 128)

Compreende-se que a questão de inclusão do aluno surdo no ensino superior trata-se, antes de mais nada, de uma tarefa da educação linguística, remontando à Bagno e Rangel (2005) quando a definem:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar conhecimento de/sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos [...] Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno e Rangel, 2005, p. 63)

A educação linguística tem, portanto, como uma de suas atribuições, o aprendizado de normas de comportamento linguístico de diferentes grupos ao qual o indivíduo vai ser chamado a se inserir,

ou se incluir, ao longo de sua vida. Considerando que a questão da diferença surda é mais uma diferença predominantemente linguística e cultural do que orgânica, as instituições devem prover meios de acesso e educação linguística para que esses sujeitos possam transitar em todos os grupos sociais que almejem. O reconhecimento legal da Libras como uma língua oficial do país reforça a ideia de um país multilíngue, cujos falantes devem ter seus direitos reconhecidos.

A primeira mudança no sistema de ensino superior, a partir da Lei da Acessibilidade nº 10.098 de 19/12/2000, é o direito dos alunos surdos contarem com um intérprete de Libras em sala de aula, em todas as disciplinas. Em muitas instituições, acredita-se que esse profissional acabará com todas as dificuldades dos alunos surdos no ensino, e que apenas a sua presença basta. Harrison e Nakasato (2010) citam a pesquisa de Lacerda (2002), que relata a ilusão que muitas escolas têm de que a tradução da aula para a Libras eliminaria o não entendimento da língua falada e igualaria os alunos surdos aos alunos ouvintes. Os professores dessas instituições, por desconsiderarem a condição de seus alunos surdos, esperam que, com a tradução para a Libras, todos os conceitos e teorias que são facilmente compreendidos por seus alunos ouvintes também o sejam pelos alunos surdos, que não recebem a mesma quantidade e qualidade de informações no seu cotidiano.

Outra preocupação encontrada na inclusão dos alunos surdos ocorre com o ensino de Língua

Portuguesa para esses indivíduos, considerada, em sua modalidade escrita, como L2, ou Língua Adicional, termo que parece mais coerente com essa modalidade de ensino, visto que existem diferentes contextos de aquisição linguística na realidade dos surdos.

Embora seja “condição dada no ensino superior, que o processo de letramento esteja completo quando os alunos entram no ensino médio” (Harrison e Nakasato, 2010, p. 65), devido à trajetória de dificuldades de acesso à educação especializada e ao desenvolvimento linguístico pleno que acompanham a vida escolar da maioria dos alunos surdos, estes chegam à educação universitária com enormes dificuldades de leitura e escrita em língua portuguesa. Sendo assim, esses alunos têm o direito de receber um ensino de língua portuguesa diferenciado, que leve em conta as suas diferenças linguísticas:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior¹, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia. (BRASIL, 2005 - artigo 13 do Decreto 5.626 de 2005)

Assim, o ensino de LP/S (Língua Portuguesa para surdos) deve ser objeto de pesquisa e ensino em cursos de licenciatura de Letras e

de Pedagogia, com o objetivo de se compreender como ocorre o processo de aprendizagem da LP, alfabetização e letramento dos surdos. Apesar dessa recomendação, os currículos de ensino superior ainda não estão adequados a essa recomendação. O referido decreto também recomenda que seja oferecidos professores bilíngues de Libras e Língua Portuguesa a instituições de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior (conforme artigo 14), dando oportunidade para que os surdos tenham acesso a essas duas línguas durante toda a sua vida escolar.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS

A leitura e a escrita são saberes que conferem certo grau de *status* em nossa sociedade. Não saber ler nem escrever, portanto, é sinônimo de estar em uma situação inferior em relação aos outros, como destaca Botelho (2002) ao escrever sobre o letramento na educação de surdos. Para Capovilla & Capovilla (2004), “a escrita permite a reflexão sobre o próprio ato linguístico, o avanço e o aprimoramento constantes da linguagem como veículo do pensamento para o pleno desenvolvimento social e cognitivo” (Capovilla & Capovilla, 2004, p.37). Para os surdos, a escrita ainda é o principal meio de acesso ao mundo dos ouvintes e da língua fonética oficial de seu país.

Hocevar *et al.* (1999) atentam para o fato de que a escritura é um dos processos que podem levar a uma melhor comunicação da criança surda com seu meio, e,

¹ Grifo da autora.

por isso, deve-se ter muito cuidado com os processos que auxiliem seu desenvolvimento.

Para a compreensão da importância de políticas educacionais e linguísticas na inclusão do surdo no ensino superior é necessário conhecer como se dá o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa durante a vida escolar desse sujeito.

Para Salles (2004), a leitura deve ser uma das principais preocupações no ensino de português como LA para surdos, por ser uma etapa fundamental para a aprendizagem da escrita. A obra ainda apresenta várias condições consideradas necessárias para uma leitura eficaz e aspectos textuais que o professor deve conhecer para conduzir seu aluno ao cumprimento de etapas que envolvem aspectos macroestruturais, como gênero, tipologia, pragmática e semântica, e microestruturais, como gramática, léxico, morfologia, considerando também que para cada texto há um conjunto de procedimentos adequados à compreensão.

Quanto à interpretação e os valores considerados pelo surdo quando se depara com um texto escrito, Botelho (2002) relata a superinterpretação e a subinterpretação, conceitos importantes para pensarmos o ensino de LP/S. Esses fenômenos ocorrem em virtude de uma visão estigmatizada de si e idealizada sobre os ouvintes e sobre os textos que são capazes de produzir, quando o sujeito surdo considera que o que entendeu do texto é pouco ou nulo.

Seguindo a proposta da abordagem educativa bilíngue, a língua escrita a ser adquirida pela criança surda (no caso, a LP como L2) deverá ser ensinada na sua LS natural. Em

relação à LS e ao ensino da escrita, Hocevar *et al.* (1999) dizem que o instrumento de mediação semiótica mais forte para o acesso à escrita das pessoas surdas é a LS. Portanto, ela não é a causadora dos problemas na alfabetização dos surdos, mas um poderoso instrumento:

[...] a LS é determinante para a compreensão textual das pessoas surdas, e que esta deve ser sua primeira língua de comunicação e expressão. Salienta-se que não se percebe a LS enquanto panacéia para os problemas de leitura e escrita, mas que o conhecimento prévio, o contato com diferentes textos, as possibilidades de narrativas em LS são extremamente importantes para a aquisição de leitura e escrita dos surdos (Lebedeff, 2004, p. 292).

A respeito das dificuldades de escrita em LP do sujeito surdo, Capovilla & Capovilla (2004) defendem que há uma dificuldade crucial nesta lógica neuropsicolinguista de aquisição de leitura e escrita alfabéticas, que espera que o desenvolvimento cognitivo e linguístico pleno permita à criança usar sua LS como metalinguagem para a aquisição delas. A partir de estudos feitos em análises dos tipos de "erros" que a criança surda tende a cometer ao ler e a escrever, eles relatam que:

Tal análise revela que a escrita mapeia o processamento de informação na língua primária, que é a fala para a criança ouvinte e a LS para a criança surda. [...] No entanto, como a escrita alfabética mapeia os sons da fala, os erros da criança ouvinte são muito menos graves do que os da surda. [...] Como a criança surda não tem acesso aos sons da fala, esses não servem de auxílio à escrita (Capovilla & Capovilla, 2004, p.35).

Para os autores, é necessário que se reconheça uma falha que ameaça o sucesso na abordagem bilíngue, que é a desconsideração da

descontinuidade existente entre língua de sinais e escrita alfabética, uma descontinuidade desconcertante que ameaça a aquisição de leitura e escrita competente. Uma proposta para equacionar essa descontinuidade seria a adoção da escrita visual direta de sinais, como o Sign Writing, a forma escrita da língua de sinais que Quadros (2000) aponta como emergente. Ela seria a ponte metalinguística para transpor o fosso entre LS e a escrita alfabética e seria usada, então, em uma terceira etapa de alfabetização da criança surda, conforme descrita por Quadros (2000), como forma de registro da produção em LIBRAS e possibilidade de reflexão sobre sua língua.

Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. Experiência com o sistema de escrita significa ler essa escrita. (...) Ler sinais é fundamental para que o processo (alfabetização) se constitua (Quadros, 2000, p.11).

Atualmente existem estudos sobre outros tipos de sistemas de escritas de sinais, como o ELiS – Escrita de Línguas de Sinais, desenvolvido pela doutora Mariângela Estelita Barros, durante seu curso de doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina. A respeito desses sistemas de escrita, e da dificuldade de torná-los socialmente aceitáveis e autorizados entre as comunidades surda e ouvinte, a autora declara:

Há, é verdade, publicações escritas nestes sistemas [...] mas não há um engajamento geral das comunidades em suas produções e consumo destas. As razões para isto devem ser seriamente pesquisadas, com profundidade. Por enquanto, apenas levanto a hipótese ainda não confirmada de que a causa disto não seja uma falha nos

as quatro capacidades linguísticas básicas do falante: as capacidades de expressão oral (escutar e falar) e as capacidades de expressão escrita (ler e escrever). No caso dos surdos, as capacidades linguísticas se manifestam diferentemente, por motivos óbvios. Com treinamento de fonoaudiologia, é possível, ainda que limitadamente, que o surdo pré-linguístico (que adquiriu a surdez antes do desenvolvimento da linguagem) oralize a língua majoritária, porém, devido a sua limitação auditiva, ele não possui a capacidade de escutar; em troca, para “receber” ou “perceber” a língua que está sendo falada oralmente, ele lerá os lábios e as expressões do falante.

Já as capacidades de expressão escrita poderão ser de duas maneiras, em uma modalidade de escrita de línguas de sinais (*sign writing*, por exemplo) ou na língua oral da maioria; no segundo caso, se o sujeito surdo for usuário de língua de sinais estará caracterizado um aspecto do bilinguismo: uso da LS e da língua oral escrita.

Na educação do aluno ouvinte, pode-se considerar bilíngue a pessoa que faz uso de duas ou mais línguas. Há também o caso de escolas chamadas “escolas bilíngues”, onde o conteúdo escolar é dividido entre a L1 da criança e uma L2 a que ela é exposta na escola, que pode ser qualquer língua estrangeira. Mas o termo bilíngue também não se restringe a apenas duas línguas: “aqui já temos a relativização do ‘bi’ em bilinguismo, uma vez que genericamente o termo é usado para se referir ao uso de mais de uma língua, apesar de haver o uso do

termo ‘multilíngue’ neste sentido” (Quadros, 2005, p.27). Nesse contexto, a autora explica que o grau de proficiência das línguas não precisa ser necessariamente o mesmo para a pessoa ser considerada bilíngue. Ela cita o caso de um indivíduo que fala uma L1 em sua casa, outra no convívio religioso, consegue ler em uma terceira língua, etc., sendo, portanto, um indivíduo bilíngue. “Bilinguismo, então, entre tantas possíveis definições, pode ser considerado: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais” (Quadros, 2005, p.27).

O que a abordagem bilíngue propõe é que os profissionais ouvintes olhem para a educação dos surdos e entendam que (1) a limitação auditiva não os impede de se comunicar, sendo, portanto uma diferença e não uma deficiência, e (2) a língua “falada” deve ser concebida como L2 e assim ensinada, com métodos semelhantes aos do ensino de L2 para ouvintes, pois só assim a visão sobre as “dificuldades” e “problemas” dos surdos na leitura e escrita serão mudadas. É preciso um entendimento de que o contexto social no ensino de LP/S é essencial, sendo que “se os aspectos socioculturais em jogo e as diversas leituras e compreensões de mundo envolvidos forem desconsiderados ou negligenciados, não haverá ensino-aprendizagem de língua” (Lodi, 2005, p.421). Para a autora, somente pelo intermédio da LS, os surdos podem ter acesso à escrita por meio de práticas sociais nas quais a escrita é usada na sua dimensão discursiva, e por meio

dela, os surdos podem dialogar com a escrita, fazer suas próprias leituras e construir seus sentidos, “e tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias” (*op. cit.*).

Assim, a abordagem educativa bilíngue propõe que sejam oferecidos subsídios para a compreensão da situação linguística do surdo pelo docente ouvinte, para que este compreenda que a “problemática” produção escrita e leitora do estudante surdo se constitui assim devido às diferentes modalidades linguísticas das LS e das LO, mas, principalmente, “como decorrentes da má qualidade das experiências escolares oferecidas a eles” (Góes *apud* Lodi, 2005).

A INCLUSÃO DOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, pretendo apresentar um quadro da situação linguística dos surdos brasileiros inseridos no ensino superior. Apesar de reconhecermos a abordagem educativa bilíngue como aquela que melhor atende às necessidades educativas, linguísticas e sociais dos indivíduos surdos, são poucas as ofertas de ensino superior nesta modalidade em nosso país⁴. Sendo assim, a maioria dos indivíduos surdos inseridos no ensino superior atualmente, participam de classes inclusivas.

A educação inclusiva, como conhecemos atualmente, nasceu oficialmente em 1994, na Declaração de Salamanca, que a conceitua da seguinte maneira: “educação Inclusiva é uma abordagem desenvolvimental que procura responder às necessidades de aprendizagem de

⁴ Podemos destacar os cursos de graduação oferecidos pelo INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, atualmente oferecendo Curso de Graduação Bilingue de Pedagogia e o Letras-Libras (UFSC), que será retomado posteriormente.

todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão” (Unesco, 1994). Como marginalização entende-se todo risco que algumas crianças e jovens correm de ser colocados à margem das oportunidades educacionais, seja por pertencerem a classes econômicas desfavorecidas ou por possuírem alguma necessidade especial educacional, por exemplo.

No âmbito nacional, a resposta à Declaração de Salamanca veio rapidamente, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que recomendava que todas as crianças deveriam estar em escolas regulares, preferencialmente. Tal legislação trouxe grandes mudanças nos sistemas escolares, com um grande número de matrículas nas escolas públicas, e a criação de um cenário educacional desafiador, como nunca se havia visto antes.

Como consequência do aumento do número de alunos incluídos na educação básica, a educação superior também começou a sofrer alterações. Algumas dessas mudanças estão sendo acompanhadas pela legislação. Em 2005, uma série de leis foram regulamentadas pelo Decreto 5.626, como a inserção do ensino da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de licenciatura e fonoaudiologia, a princípio. As instituições têm encontrado diversas maneiras para ofertar esta disciplina, pois o decreto não determina o número de horas ou créditos que a disciplina deva ter, que profissio-

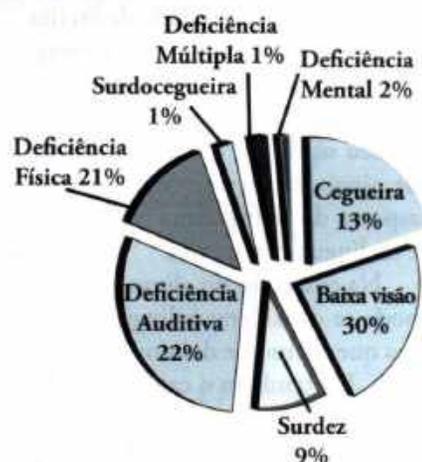
nal deve ensiná-la, quais conteúdos e pré-requisitos são necessários para essa disciplina. Conforme Moura e Harrison (2010),

A introdução da Libras como disciplina curricular na Universidade traz mais do que apenas o ensino de uma língua, pois há a necessidade de que todos os envolvidos nessa aprendizagem compreendam a especificidade do Surdo, não apenas com relação à sua língua, mas também com relação à sua cultura e forma de estar na sociedade. Apenas a compreensão desses aspectos possibilitará uma atuação que contemple a singularidade dos sujeitos Surdos (Moura e Harrison, 2010, p.336).

Outro aspecto que trouxe mudanças no ensino superior foi a oferta de condições de acessibilidade para todos, independentemente de sua necessidade especial de educação; no caso dos surdos, a necessidade de oferecimento de intérprete de Libras em sala de aula e acessibilidade em todos os setores da vida acadêmica (o aluno precisa ter acesso à biblioteca, laboratórios de informática, monitorias, setores de atendimento ao acadêmico, secretarias dos cursos, coordenações, centros de estudantes, entre outros).

A partir do Censo da Educação Superior do ano de 2009, desenvolvido pelo Inep⁵, as universidades passaram a incluir informações mais individualizadas sobre seus alunos, incluindo, então, dados sobre as necessidades especiais educativas deles, no Censo denominadas de “deficiência”, como cegueira, surdez, deficiência física,

deficiência múltipla, baixa visão, deficiência auditiva⁶, surdocegueira e deficiência intelectual/ mental. Os alunos surdos matriculados no ensino superior (reunindo neste grupo, os classificados como portadores de deficiência auditiva e os surdos)⁷ representam o maior grupo inclusivo neste sistema de ensino em 2009, com 31% do total de alunos portadores de alguma necessidade especial, segundo os dados do Censo da Educação Superior 2009 (conforme gráfico 1). De acordo com este Censo, 20.019 alunos matriculados na graduação são portadores de algum tipo de necessidade especial, o que corresponde a 0,34% do total de alunos do ensino superior no país.



Distribuição do tipo de deficiência dos alunos portadores de deficiência na Educação Superior - Brasil - 2009

Fonte: Censo da Educação Superior de 2009/MEC/Inep/Deed

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁶ Deficiente Auditivo (D.A.): termo usado na legislação, documentos oficiais. Definição técnica: perda parcial ou total bilateral, de 25 (vinte e cinco) decibéis (db) ou mais, resultante da média aritmética do audiograma, aferida nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz. Em oposição ao termo “surdo”, o D.A. não está inserido na cultura surda e não utiliza a língua de sinais.

⁷ Os alunos dos dois grupos (surdos e deficientes auditivos) foram reunidos devido à falta de critérios para a classificação desses alunos nos dados do Censo, por parte das universidades, ao contrastarmos os dados prestados com dados de universidades que temos contato.

Apesar disso, faltam políticas públicas suficientes para uma efetiva inclusão dos sujeitos surdos no ensino superior, além de conhecimento, por parte dos docentes, a respeito da legislação e metodologias adequadas para o ensino de surdos. No caso destes indivíduos, a diferença linguística é a primeira e principal barreira enfrentada para a efetiva inclusão.

Com o objetivo de discutir se o que é colocado pela legislação em relação à inclusão dos surdos no ensino superior está sendo obedecido pelas instituições, Moura e Harrison (2010) realizaram uma pesquisa em universidades de São Paulo que tinham alunos surdos em seus quadros discentes, entrevistando estes alunos, seus professores e intérpretes. As pesquisadoras conseguiram contatar 19 professores de diferentes cursos – Artes do Corpo, Pedagogia, Matemática, Administração e Direito – que responderam questões a respeito do cotidiano em sala de aula com aluno surdo e intérprete, metodologias, processo de inclusão e dificuldades enfrentadas. De acordo com os relatos, nenhum dos professores foi orientado sobre como deveria agir com o aluno surdo, e alguns relataram o total estranhamento ao depararem-se com a presença do intérprete no primeiro dia de aula. A falta de compreensão em relação à Libras também preocupa alguns professores, por não saberem se o que está sendo interpretado corresponde ao seu discurso, uma vez que o intérprete não é especialista na área em que está interpretando. Os professores também responderam não saber como agir em relação a sua didá-

tica em sala de aula, desde posicionamento de seu corpo, velocidade da fala, uso de materiais didáticos e atividades pedagógicas. Em relação ao aproveitamento acadêmico dos alunos surdos, a maioria dos professores contatados considerou um aproveitamento ruim, que se deve, em parte, “à questão pouco ventilada relacionada à escrita dos alunos surdos”, de acordo com as autoras. Eles também relataram não haver nenhum contato, fora da sala de aula, com os alunos surdos ou com os intérpretes, e não souberam responder sobre qual é a função do intérprete educacional, se ajuda ou não o aluno fora da sala de aula.

As pesquisadoras também entraram em contato com três (3) intérpretes destas universidades, que responderam aos questionários, que envolviam perguntas a respeito da inclusão do aluno que atendiam com demais colegas e professores, sobre o contato dos intérpretes com os professores e com os alunos surdos. Os intérpretes responderam que raramente foram procurados fora da aula pelo professor para esclarecer alguma dúvida, e que sentem que muitos alunos surdos têm vergonha de fazer perguntas e intervenções em sala de aula.

Por último, foram aplicados os questionários a seis (6) alunos surdos das universidades. Eles relataram que não houve preparo algum para a sua entrada na instituição, e para todos eles, o intérprete é figura essencial no seu cotidiano. Porém, alguns alunos relataram insegurança quanto à fidelidade da interpretação, desconfiando que ela esteja sendo resumida pelo intérprete. Eles percebem, também, a falta de conhecimento, por parte

dos professores, da forma como o surdo aprende, da preparação antecipada do material e da necessidade da utilização de materiais visuais. Eles também relataram a inflexibilidade que os professores demonstravam em relação à correção linguística das provas realizadas em língua portuguesa, e do desejo de realizarem provas em sua língua materna, a Libras.

As autoras salientam a necessidade de que a Universidade debata seriamente as questões relacionadas à inclusão do surdo, as quais compreendemos serem principalmente de ordem linguística:

[...] a Universidade deverá adotar uma sistemática de trabalho em que essa forma de expressar o português Surdo será ou não aceita, assim como a possibilidade de realizar as provas em Libras. Essa decisão será então passada para todos os envolvidos, inclusive aos alunos antes de prestar vestibular. Todos têm que estar cientes das exigências: Surdos, Intérpretes e Professores para que mal entendidos sejam evitados e para que o melhor possa ser feito para que uma real inclusão aconteça. **A falta de conhecimento do professor pode levar àquilo que não desejamos para nenhuma universidade: a inclusão perversa que finge que inclui para apenas cumprir o papel de dar um certificado que pouca serventia terá para um profissional despreparado.** (Moura e Harrison, 2010, p. 353 – grifo nosso).

Como sugestão para uma efetiva inclusão no ensino superior, Harrison e Nakasato (2006) citam o trabalho que é desenvolvido, neste sentido, nos Estados Unidos e na Colômbia. Em ambos, os alunos surdos que desejam cursar uma universidade recebem respaldo

processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a elaboração de propostas de materiais e metodologias de ensino para esta área.

A proposta de utilização de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) pressupõe que, nesse universo, há uma grande interação entre usuários com um propósito social, o que subjaz uma concepção de língua que leva em conta o contexto, o propósito e os interlocutores envolvidos, e proporciona que os textos manipulados pelos aprendizes possuam um real sentido na vida deles. Além disso, diversas pesquisas têm demonstrado a grande aceitação dos recursos tecnológicos no ensino de surdos, assim como a utilização deles em processos de ensino-aprendizagem de línguas.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem foi escolhido por vários motivos. O primeiro é a possibilidade de alcançar um grande número de aprendizes espalhados por uma grande região geográfica, o que é especialmente necessário na educação de surdos, visto que a comunidade surda, diferente de outras comunidades bilíngues, não está reunida em um espaço geográfico, mas distribuída por todo o território, seja nos grandes centros urbanos ou nas áreas rurais.

Outra motivação para a escolha dessa modalidade de ensino foi a possibilidade de uso de inúmeras ferramentas acessíveis aos surdos: "Um dos maiores impactos da Educação a Distância (EAD) na cultu-

ra do ensino e da aprendizagem se refere à inclusão das pessoas surdas e com necessidades especiais, deste modo tornando a Engenharia de Acessibilidade uma área de importância crescente." (Amorim e Silva, 2009). Um grande exemplo que temos do uso dessa tecnologia na educação de surdos são os cursos de graduação em Letras-Libras oferecidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).⁸

A utilização do AVA também estimula o uso da língua portuguesa escrita pelo aprendiz, visto que a maioria das atividades realizadas serão de leitura e produção de textos, utilizando-se de recursos como fóruns de opiniões, diários virtuais, escrita coletiva de textos, realização de testes de múltiplas escolhas, vídeos legendados, entre outros.

Por ser um recurso totalmente interativo, o AVA possibilita a aprendizagem coletiva dos aprendizes, principalmente nos fóruns de opiniões e na ferramenta Wiki,⁹ que dá oportunidade da escrita e reescrita coletiva de textos. A importância de práticas de aprendizagem coletiva já foram objeto de estudo em minha dissertação de mestrado, concluída recentemente (Pires, 2009). O trabalho "Andaimento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos" demonstrou que práticas de andaimento coletivo no ensino de língua portuguesa para surdos geram estratégias facilitadoras de aprendizagem de LP e contribuem para o desen-

volvimento do aprendiz, tornando-o mais autônomo e solidário.

Por último, considera-se também outras vantagens existentes no ensino a distância, como baixo custo, dispensa de deslocamento, possibilidade de o aprendiz estipular seus próprios horários de estudos (nas atividades assíncronas), respeitando-se o ritmo de aprendizagem de cada indivíduo.

Para a seleção dos alunos que participariam do curso de extensão, foi solicitado aos interessados que enviassem, via correio eletrônico, um questionário com dados pessoais e acadêmicos dos candidatos e uma produção textual com o tema "por que você quer participar deste curso?". A princípio, 12 (doze) alunos foram selecionados, e mais 3 (três) foram convocados posteriormente. As inscrições foram recebidas entre junho e julho de 2011. Pelos dados dos questionários, como tempo de uso da Libras, tipo de acessibilidade oferecida pela instituição de ensino, presença ou não de tradutor/intérprete de Libras em aula, será feito um primeiro mapeamento a respeito da educação linguística desses indivíduos.

Como uma primeira análise, podemos visualizar que os alunos selecionados para participarem do curso têm, em média, 27,5 anos. Metade dos perfis analisados é de alunos provenientes de universidades públicas, e a maioria está inscrita em cursos de licenciatura (sendo 4 em Letras e 3 em Pedagogia). A metade dos alunos também cursa

⁸ Iniciativa interessante da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi a criação, em 2006, do curso de graduação em modalidade a distância Letras/LIBRAS, destinado a instrutores surdos de Libras, surdos fluentes em língua de sinais (para o curso de Licenciatura) e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de Bacharelado)

⁹ A ferramenta Wiki possibilita a escrita colaborativa. Todos os participantes interagem e constroem coletivamente uma página Web, inserindo novos elementos ou editando o seu conteúdo. O histórico detalhado das participações pode ser acessado pelo professor e pelos participantes.

a universidade em cursos semipresenciais ou a distância, com o advento da educação *on-line*. Todos os alunos relatam receber serviço de interpretação em Libras nas universidades onde estudam, e 4 deles relatam que contam com outros recursos de acessibilidade além do intérprete (quando citam esses recursos, os alunos de EAD citam os materiais visuais, textos e apresentações que recebem como material de apoio ao curso), como, por exemplo, o uso de legendas em vídeos.

PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

Apesar do número crescente de surdos no ensino superior, conforme o Censo da Educação Superior tem mostrado, muitas instituições ainda não estão preparadas para uma inclusão efetiva destes indivíduos, conforme mostrou a pesquisa de Moura e Harrison (2010), desrespeitando seus direitos educacionais e linguísticos, o que prejudica seu desenvolvimento acadêmico.

É urgente que instituições de ensino superior se preocupem com a questão da inclusão dos surdos, seja desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão relacionados à língua de sinais, educação para surdos e ensino de língua portuguesa como língua adicional, ou oferecendo serviço de intérpretes de Libras e outros recursos importantes, para que esses cidadãos possam ter, por meio da inclusão linguística, maiores condições de acessibilidade em sua vida profissional e acadêmica.

Referências bibliográficas

- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. (2005). "Tarefas da educação linguística no Brasil". *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/rbla/arquivos/201.pdf> Acesso em 02 dez 2011.
- BAKER, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madri: Ediciones Cátedra.
- BARROS, M. E. (2008). "Elis – Escrita das Línguas de Sinais – proposta teórica e verificação prática". Tese (Doutorado em Linguística) - Curso de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina.
- BOTELHO, P. (2002). *Linguagem e letramento na Educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica. 160 p.
- BRASIL. Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L10098.htm> Acessado em 20 de mai. de 2009.
- _____. Lei Federal nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm Acesso em 25 set de 2011
- _____. Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.fiemg.com.br/ead/pne/leis/10436.PDF> Acesso em 20 mai. de 2009.
- _____. (2009). Ministério da Educação. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2009*. Brasília: INEP.
- _____. Universidade Federal de Santa Catarina. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br> Acesso em 20 nov 2008.
- CAPOVILLA, F. G; CAPOVILLA, A. G. S. (2004). "O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilíngüe do surdo congênito". In RODRIGUES, C; TOMICH, L. M. *et. al. Linguagem e cérebro humano: contribuições multidisciplinares*. Porto Alegre: Artes Médicas. p.19-51.

DONATO, R. (1994). "Collective Scaffolding in Second Language Learning". In: LANTOLF, J.P.; APPEL, G. (Org.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Nova Jersey: Norwood.

HARRISON, K.M.P. e NAKASATO, R. (2010). "Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível". In: LODI, Harrison e CAMPOS (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação.

HOCEVAR, S. O. *et al.* (1999). "Adquisición de la lectura y escritura en niños sordos en una escuela bilingüe". In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação. 2v. p.83-94.

LEBEDEFF, T. B. (2004). "Compreensão textual e surdez: análise do desempenho da compreensão de histórias em Língua de Sinais por alunos de EJA". In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v.39, n. 3. p. 285-295, setembro.

LODI, A.C.B. (2005). "Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424. set/dez. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a06v31n3.pdf> Acesso em: 29 jan. 2007.

MOURA, Maria Cecília de e HARRISON, Kathryn M.P. (2010). "A inclusão do surdo no ensino superior: mito ou realidade?" *Cadernos de Tradução*. v. 2, nº 26. UFSC. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p333/14235> Acesso em 02 dez 2011.

NASCIMENTO, G. R. P. do. (2008). "Aspectos de organização de textos escritos por universitário surdos". Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Linguística.

PIRES, V. O. D. (2009). "Andaimento coletivo como prática de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos". Dissertação de Mestrado. PPG Linguística Aplicada. Universidade do Vale dos Sinos.

QUADROS, R. M. "Alfabetização e ensino da Língua de Sinais". Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midioteca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/alfabetizacao-ensino.pdf>. Acesso em 02 dez 2011.

_____. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 126p.

_____. (2005). "O "Bi" em bilingüismo na educação de surdos". In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e Bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação. p. 26-36.

SALLES, H. M. M. L. *et. al.* (2004). "Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica". *Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos*. Brasília: MEC, SEESP. 2v.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. (2009). Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.) Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, v. 1, p. 127-172. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1 Acesso em: 24 nov 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca. In: Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf> Acesso em: 20 mai. de 2009. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

A INSERÇÃO DOS SURDOS NO MERCADO DE TRABALHO: POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS ORGANIZACIONAIS E REALIDADES SUBJETIVAS

Inserting deaf persons in the work market: public politics, organization practices and subjective realities

Alvanei dos Santos Viana

Administrador. Mestre em Administração. Especialista em Gestão Pública. Especialista em Gestão Empresarial com Foco em Inteligência Competitiva.

Endereço Eletrônico: alvaneiviana@yahoo.com.br

Material recebido em 24 de maio de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

As discussões tratadas neste texto se dão em torno da inserção dos surdos no mercado de trabalho, abrangendo o papel das ações institucionais e as políticas públicas, as práticas organizacionais adotadas por instituições de direito público e privado, e as histórias de vida de pessoas surdas incluídas no meio produtivo. Para o fim proposto, a sua validação foi aferida pelo método da triangulação de métodos, partindo do entendimento de que essa abordagem considera a participação e as percepções dos sujeitos envolvidos na criação e na implantação de programas sociais, considerando as relações e as representações como parte fundamental dos êxitos e limites das ações exercidas em diversas micro e macrorrealidades (MINAYO, 2005). Assim, sustenta-se que tal método permite a combinação e o cruzamento de múltiplos pontos de vista que acompanham o trabalho de investigação, permitindo uma interação crítica, intersubjetiva e comparação.

Palavras-chave: 1. surdos. 2. deficientes auditivos. 3. políticas públicas. 4. mercado de trabalho e deficientes. 5. qualificação profissional

ABSTRACT

The quarrels treated in this text if give around the insertion of the deaf people in the work market, enclosing the paper of the institutional actions and the public politics, the practical organizationais adopted for institutions of public law and private, and histories of life of enclosed deaf people in the productive way. For the considered end, its validation was surveyed by the method of the triangulation of methods, leaving of the agreement of that this boarding considers the participation and the perceptions of the involved citizens in the creation and the implantation of social programs, considering the relations and the representations as basic part of the successes and limits of the actions exerted in diverse micron and macro realities (MINAYO, 2005). Thus, it is supported that such method allows to the combination

and the crossing of multiple points of view that follow the inquiry work, allowing a critical, intersubjetiva interaction and comparison.

Keywords: 1. deaf people. 2. auditory deficient. 3. public policies. 4. labor market and deficient. 5. professional qualification.

INTRODUÇÃO

No século XIX, foram observadas importantes iniciativas que reconheceram os direitos sociais, a partir de ações estatais que compensassem as devidas desigualdades. No entanto, a história revela que a partir dos impactos altamente destrutivos da Segunda Guerra Mundial, a valorização da vontade da maioria passa ser uma necessidade a ser observada (Hermakova; Ratnikov, 1986).

Em relação às pessoas portadoras de deficiência, ainda que timidamente, observa-se que a sociedade tem superado o preconceito, na tentativa de possibilitar-lhes uma efetiva inclusão. Esse ideal permitirá que esses sujeitos sejam peças fundamen-

tais no próprio destino e não mais meros favorecidos de políticas de assistência social (Carvalho, 2006). O direito de ir e vir, de trabalhar e de estudar é a chave para a inclusão de qualquer cidadão e, para que se torne realidade para as pessoas com deficiência, com vistas à construção de uma sociedade livre, justa e solidária, por meio de políticas públicas compensatórias e eficazes (BRASIL, 1988). A responsabilidade, porém, não deve se limitar às ações governamentais. É necessária reflexão no sentido de que todos nós somos igualmente responsáveis pela efetiva inserção social daqueles que começaram a vida já em desvantagem.

Igualmente, as empresas devem primar pelo respeito ao princípio constitucional do valor social do trabalho e da livre iniciativa, para que haja a implementação da cidadania da forma mais plena possível e da dignidade do trabalhador com ou sem deficiência (BRASIL, 1988).

Em uma sociedade estruturada sob os presságios do mercado disputado e de constante consumo, o posicionamento ocupado pelos indivíduos em relação ao processo laboral determina quase que sintetizadamente todas as demais dimensões da sua existência – produz para si e o coletivo sua identidade (Amaral, T., 2004).

A garantia do exercício profissional e o acesso ao salário são indispensáveis porque, ainda que não de direito, mas de fato, constituem a chave de acesso aos direitos essenciais da cidadania como alimentação, saúde, moradia, educação, lazer e todos os demais. Conseqüentemente, se por um lado aumentam o anseio e a busca pela segurança no emprego formalizado, por ou-

tro, diminuem-se drasticamente as faculdades de posição profissional, convergindo para um processo de afunilamento imposto pelas transformações tecnológicas e pelas crescentes exigências de formação e qualificação do trabalhador.

Levando-se em conta que ser visto como eficiente é o diferencial competitivo que pode levar a conquistas nesse contexto de competitividade, ser portador de deficiência pode ser a marca indelével da incapacidade e até mesmo a impossibilidade de se nivelar aos padrões de rendimentos desejados (Amaral, T., 2004). Dessa forma, a palavra deficiência coloca um prefixo de negação naquilo que é o atributo principal esperado para a inclusão social: a eficiência. Tratar indiferentemente o indivíduo é esmagá-lo pelo estigma e dele esvaziam-se desejos, sonhos, habilidades, talentos, enfim, o potencial criativo e realizador que caracteriza a condição de ser humano.

É importante ressaltar que para fins desta pesquisa, entende-se por pessoa com deficiência auditiva todo aquele que apresenta um tipo de limitação funcional, caracterizada como permanente ou temporária, de causa congênita ou adquirida (Ministério da Saúde, 2009).

Também é importante especificar que para este texto as nomenclaturas oficiais utilizadas (deficiente, deficiente auditivo) ao longo de toda a pesquisa seguirão o modelo estabelecido pelo IBGE a partir do Censo de 2000, apesar de se ter a ciência de que há diversas discussões sobre a ideal nomenclatura.

Contemporaneamente, para que as reputações de responsabilidade social se nutram de consistência, em que os preceitos de parceria e siner-

gia entre diferentes agentes da sociedade são classificados como pilares estratégicos para o desenvolvimento humano sustentável, é urgente que o envolvimento da sociedade em seus diferentes segmentos e características ajam, com extremo entusiasmo, na elaboração e execução de políticas dotadas da capacidade de reverter a exclusão da pessoa portadora de deficiência. Sendo assim, merece lugar de destaque a sua inserção no mercado de trabalho, já que além de superar a indiferença e o isolamento social, possibilita a independência e a dignidade existencial própria do cidadão.

Nessa perspectiva, as empresas precisam refletir sobre o importante papel nesse contexto e, ultrapassando as obrigações estabelecidas pela legislação, admitirem que grande parte da sua necessidade de mão de obra pode ser exercida por trabalhadores portadores de deficiência com igual ou mais eficiência que os demais.

Na verdade, o anseio não é por iniciativas protecionistas e sim assertivas, que derrubem o preconceito ainda presente nos processos de seleção, em que o estigma da deficiência e da “suposição” da ineficiência produzam obstáculos de que no ambiente de trabalho possam ser criadas toda eventual situação embaraçosa, como incapacidade, recorrentes complicações de saúde, problemas psicológicos e rejeição dos pares.

A inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho constitui um dos meios de viabilizar o processo de integração desses sujeitos com “limitações”: física, mental, auditiva e visual, na sociedade. Por meio do trabalho, eles

DEBATE

podem demonstrar suas potencialidades, capacidades e competências, construir uma vida mais independente e autônoma, contribuir para seu sustento e ter maiores possibilidades de expandir suas perspectivas de vida, inclusive sob o aspecto dos relacionamentos sociais.

Mais do que isso, o trabalho exerce um efeito reabilitador, na medida em que contribui para o aumento da autoestima e nível de ajustamento pessoal (Tomasini, 1995; Anache, 1994; Mendes *et al.*, 2004).

Em contrapartida, a ausência da possibilidade de trabalho para a pessoa com deficiência aumenta sua exclusão, acentuando sua subordinação aos outros, esmaecendo a própria identidade, tornando-o aquele que precisa sempre pedir emprestada a voz do outro para se fazer ouvir.

SOCIEDADE E DEFICIÊNCIA: DESENCONTROS MARCADOS PELA EXCLUSÃO

Historicamente, o percurso percorrido pelas pessoas com deficiência desde o atendimento institucionalizado e diferenciado até o acesso à escola e ao meio produtivo foi longo e difícil. Não obstante, ainda que timidamente seja percebida uma conquista no campo dos direitos sociais pelas pessoas com deficiência, o processo de mudança dentro de uma perspectiva assistencialista e paternalista para uma visão mais tolerante para a diferença foi, e continua sendo, marcado por lutas, contestações e decepções.

São nessa perspectiva, notórias as variadas discussões pela socieda-

A inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho se constitui num dos meios de viabilizar o processo de integração desses sujeitos com “limitações”: física, mental, auditiva e visual, na sociedade.

de de uma maneira em geral, no que tange às estratégias, medidas saneadoras de acesso e permanência que garantam a presença das pessoas com deficiência, tanto na escola como no mercado de trabalho. O dispositivo legal 8.213, de 24 de julho de 1991 (Brasil, 1999), popularmente conhecido como “Políticas de Cotas” estabelece e garante um percentual de vagas a serem ocupadas pelas pessoas deficientes nas empresas, tanto públicas como privadas (Néri; Carvalho; Costilha, 2002). No entanto, a sua efetividade encontra barreiras debatidas entre os variados segmentos da área, sendo um dos mais badalados, a própria desqualificação profissional da pessoa com deficiência. Para muitos especialistas, trata-se de uma delicada situação, em que entra em cena o fomento de debates sobre a competência e a empregabilidade, ambas, também, voltadas para a pessoa surda.

Somada a essa questão, há plausíveis questionamentos quanto à efetividade da acessibilidade desses sujeitos ao mundo do trabalho. Isso

porque o puro e simples acesso ao meio produtivo – dotado de tecnologias, adaptações e uso de equipamentos – não garante as profundas e necessárias mudanças no ambiente humano. Relatando os meandros da exclusão social é possível reavaliar e repensar o conjunto de barreiras e práticas invisíveis arquitetadas pelo preconceito, consoante a iminente necessidade de mudança de concepção resistente para com o diferente e a premente sensibilização para a aceitação e respeito àqueles marginalizados da nossa sociedade.

Há três tipos de conduta que se perpetuaram e ainda se fazem presentes com relação às atitudes pela qual a sociedade se portou diante da pessoa com deficiência ao longo da história: “a indiferença, a caridade e o paternalismo” (Pozzoli, 2006, p. 192). Dessas, enfatiza o autor, a mais danosa às pessoas com deficiência tem sido o olhar indiferente. Para estes, é como se essas pessoas não existissem. Na visão dos indiferentes, os pertencentes a essa parcela são rotulados como indivíduos superficiais que devem se distanciar do direito de se ter direitos. Assim, sanciona-se o entendimento de que: quem não tem direito de ter direito deixa de ser cidadão, inclusive nos ordenamentos meramente jurídicos.

Por outro lado, a atitude caridosa tem sua origem dentro do sentimento comumente religioso. Para o praticante da caridade, a pessoa com deficiência representa um objeto de remissão dos pecados, acompanhado do entendimento de que o deficiente não se enquadra no conceito jurídico de “pessoa”, distanciando-se assim da legitimidade de ser um sujeito de direito. Finalmente, o paternalismo

inclina-se para a obrigatoriedade de assumir, de maneira exclusiva, a responsabilidade pela condução das questões da pessoa com deficiência. Para este, embora a pessoa com deficiência possua direitos, ela não está capacitada a colocá-los em prática. Nessa perspectiva, Lafayette Pozzoli ratifica o seguinte entendimento:

A maioria das pessoas, ressalvadas as devidas proporções, se adapta às situações que acabamos de referir sobre as concepções. A angústia desse entendimento parece ser o primeiro passo para uma reflexão mais séria sobre o problema que estamos abordando porque a pessoa portadora da deficiência não quer ser agregada, não deseja esmolas e muito menos paternalismo: a pessoa portadora de deficiência exige direitos, a começar pelos contemplados na Constituição de 1988, devendo exercer sua cidadania (Pozzoli, 2006, pp. 192-193).

A prática dessas atitudes traz, aparentemente, o preconceito e a discriminação como defesas da causa da exclusão das pessoas com deficiência, não questionando a verdadeira origem do próprio preconceito e da discriminação também como produção social histórica. Assim, na essência dessa problemática social, voltando-se para a raiz dos fatos, encontra-se a perpetuação de uma situação que acompanha a civilização humana desde os tempos em que a vida social pouco se distinguia da vida animal (Bordenave, 1994).

Nesse sentido, destaca-se o entendimento de que a raiz de quase todas as formas de exclusão e, conseqüentemente, preconceito e discriminação contra as pessoas com deficiência faz a ideia, construída ao longo da história, de que elas

são inúteis e sem valor para o meio produtivo. Facilmente, é encontrada uma grande quantia de registros pela literatura especializada, em que são apontados fatos que classificam essas pessoas como inválidas para o trabalho. Considerando a impossibilidade de se explorar detalhadamente todos esses relatos, destaca-se apenas um deles, presente na história moderna recente: “Estima-se que até a queda da Alemanha em 1945, duzentas mil pessoas entre crianças e adultos com deficiência tenham sido assassinadas”. A fim de que se conseguisse o apoio social, “o objetivo da mensagem martelada pelos nazistas era estigmatizar deficientes e doentes mentais como um peso morto para a sociedade” (Lobo, 1997, p. 155).

Assim, é notório perceber que de alguma forma a maneira de pensar acima ainda se reflete nos dias de hoje, sobretudo em relação

Destaca-se o entendimento de que a raiz de quase todas as formas de exclusão e, conseqüentemente, preconceito e discriminação contra as pessoas com deficiência faz a ideia, construída ao longo da história, de que elas são inúteis e sem valor para o meio produtivo.

à inserção do deficiente no meio produtivo.

Dessa forma, corroborando com o pensamento acima citado, José Pastore diz:

Lidando com as questões de emprego e desemprego há mais de 40 anos, confesso ter deixado passar despercebido, durante muito tempo, um dos problemas mais sérios do Brasil: a baixíssima participação dos portadores de deficiência no mercado de trabalho. Comecei a estudar o assunto em 1997. Examinando os dados, percebi, de início, o quanto estávamos atrasados. O Brasil possui uma das maiores populações de portadores de deficiência do mundo (16 milhões de pessoas) e uma das menores taxas de participação no mercado de trabalho. Segundo estimativas disponíveis, 9 milhões estão em idade de trabalhar. Destes, os que trabalham no mercado formal somam cerca de 2%, enquanto nos países mais avançados essa proporção fica entre 30% e 45% (Pastore, 2000, p. 7).

Os desafios para uma inclusão são complexos, exigem repensar e rever criticamente as práticas preconceituosas quanto às diferenças, valores éticos e humanos, e, sobretudo o reconhecimento do direito de todas as pessoas de pertencer e de ser respeitado em sua diversidade. Indiscutivelmente, durante muito tempo esse direito foi negado àqueles que se situam à margem dos padrões da normalidade impostos por uma maioria (Sassaki, 1997).

Segundo Veiga Neto (2001), a discussão voltada para uma política inclusiva exige a compreensão do conceito de uma classe de pessoas excluídas e o entendimento de nossas reações frente à distinção entre incluídos e excluídos. Ancorado e apoiado nas considerações de Fou-

A discussão voltada para uma política inclusiva exige a compreensão do conceito de uma classe de pessoas excluídas e o entendimento de nossas reações frente à distinção entre incluídos e excluídos.

cault (2002) e Bauman (1999), o autor infere que a era moderna buscou uma nova forma de ordenação, conduzida pelo poder: fortaleceu a norma, a regra da conduta, a regularidade, em oposição à desordem, a doença, a patologia. É ainda enfatizado o critério do corpo e seus defeitos, desvios da morfologia ou da conduta, a norma hoje se estende ao campo econômico, inserindo na categoria dos excluídos os sem-terra e desempregados, aumentado, assim, a relação do poder e o uso da norma como estratégia de dominação.

Igualmente, Duschatzky e Skliar advogam que:

A Modernidade idealizou uma lógica binária, onde denominou de diferentes maneiras o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadinho, homossexual, estrangeiro etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa (Duschatzky e Skliar, 2001, p. 123).

Para esses autores, fica evidente que “a pobreza é do pobre, a violência do violento... a deficiência do deficiente, a exclusão do excluído”.

Nessa perspectiva, infere-se que se houvesse uma consciência da gravidade social do problema da deficiência, suas dimensões seriam mais circunscritas, e a questão seria menos aguda. A não consciência, a falta da consciência, é um dos dados constitutivos da natureza social do problema da deficiência. Podemos mesmo acreditar que se trata de uma inconsistência, e uma inconsistência com enorme abrangência, perpassando a insensibilidade, o desconhecimento, o medo, o preconceito, a falta de informação, a ocultação da realidade, o paternalismo entre tantas outras atitudes (Amaral, T., 2004).

Assim a inconsciência permeia a sociedade e é a tal ponto comum que já não é percebida como discriminação e a marginalização concreta do deficiente. Ela está presente em toda parte e a todo momento, na legislação, na arquitetura, do dimensionamento do espaço urbano, nos transportes, no ensino, nos serviços de saúde, na organização do mercado de trabalho dentre outros (Amaral, T., 2004).

Um dos invólucros que faz o contorno da inconsciência em relação à deficiência é o preconceito.

Crochik (1995) entende que o preconceito prepara a ação de exclusão do mais frágil, impedindo muitos de viver a sua fragilidade, em uma cultura onde a força é privilegiada e valorizada. Em um mundo de divergências, o movimento de inserção entra em conflito com o acelerado avanço da tecnologia que se tornou um fim em si mes-

mo, voltando-se totalmente para a plena satisfação do capitalismo em detrimento da pessoa humana. Assim, passamos a considerar natural os fenômenos, o indivíduo, separados de uma visão histórica e crítica, ausente de dúvidas, o que facilita o predomínio da homogeneidade e da necessidade de estereótipos.

No entendimento de Adorno (1995), vivemos em uma sociedade que o fomento a ideias estereotipadas é fortalecido pelos veículos de massa, desprezando a postura reflexiva e crítica. O contentamento com tal cenário inibe uma proximidade com as diferenças, e somente um comportamento reflexivo acerca da experiência tornaria possível uma educação emancipatória, conduzindo os indivíduos à autonomia.

Atualmente, as pessoas com deficiência ainda são perseguidas pelo estigma da incapacidade. Segundo Goffman (1988), o indivíduo estigmatizado é sinônimo de “banido socialmente”, à margem do convívio. Assim, na sociedade atual, os ex-detentos, alcoólatras, homossexuais, pessoas com deficiência constituem os grupos minoritários, diferenciados que são discriminados por suas particularidades, condições ou atributos, diferentes da maioria considerada normal. Diante das diferenças, a sociedade reage de maneira conflituosa e constrangedora, discriminando ou muitas vezes simplesmente ignorando o outro.

**SURDEZ:
LIMITAÇÕES,
DIFERENÇAS E
ESTIGMA**

Desde os primórdios da sua civilização, o homem aprendeu que

Atualmente, as pessoas com deficiência ainda são perseguidas pelo estigma da incapacidade. Segundo Goffman (1988), o indivíduo estigmatizado é sinônimo de “banido socialmente”, à margem do convívio

era necessária a produção do seu próprio alimento, garantindo assim, a sua sobrevivência. O homem saía em busca do alimento por meio da pesca e da caça e a mulher cuidava dos filhos, embora ajudasse, também, na plantação e na colheita. Dessa forma, foram percebendo que na terra onde habitavam, havia fonte de alimentação para si próprio e para a família.

Para Antunes (1995), embora seja indissociável à condição humana, o trabalho não é objeto natural, mas uma ação essencial para estabelecer relações entre homem e natureza, e entre sociedades e natureza.

A ação do homem sobre o meio ambiente originou o trabalho, que consiste no modo como se dá essa ação, criando e recriando possibilidades de adaptação e assegurando a sobrevivência.

Atualmente, observamos um novo comportamento em relação ao trabalho, com a flexibilização de horários em função das metas de

produção, incentivo ao trabalho em equipe, formas de promoção e ascensão na carreira profissional, programas de capacitação, participação nos lucros, busca da ergonomia etc. Por outro lado, há cada vez mais exigência com relação à formação e produtividade do trabalhador.

O trabalho também proporciona integração social, pois possibilita o relacionamento entre pessoas, a inclusão social e o sentimento de pertencimento a um grupo. O trabalho evoluiu no sentido de acompanhar o progresso da sociedade, e com isso novas categorias de trabalhadores surgiram no mercado, e, entre eles, a dos deficientes. O trabalho possibilita uma mudança positiva de socialização e na sua vida egressa.

Segundo Redondo e Carvalho (2000, p. 5), “a deficiência é um tema ainda muito desconhecido no Brasil”. Isso é perfeitamente verificável, principalmente, na precisão de estatística brasileira, tanto em relação ao número de pessoas, quanto das formas de assistência disponíveis, de sua inserção social e de sua inclusão no mercado de trabalho.

O Brasil é tradicionalmente conhecido com um dos países que possui um amplo conjunto de leis pertinentes ao assunto. Mesmo assim, quando as leis em prol das pessoas com deficiência são aprovadas, se tornam lentas ou apresentam falhas na sua posterior regulamentação.

A partir do entendimento de que este estudo trata, também, de relações sociais (governo, empresa e o deficiente), entre estes, pessoas com deficiência auditiva, ganham relevância as considerações apontadas por Goffman (1988, p. 7) sobre o estigma, que, de maneira ampla, é definido pelo autor como

“a situação do indivíduo que está inabilitado para ser aceito na sociedade de forma plena”. O estigma impõe a existência de uma relação social, sendo definido como um rótulo depreciativo que uma pessoa ou um grupo atribui a outra pessoa ou grupo, com o único objetivo de destruir a sua identidade.

Acredita-se que essa atitude encontra fundamento na falta de credibilidade do estigmatizado, quando este enfrenta o não estigmatizado em algum aspecto.

Segundo o autor, o estigma se apresenta na divergência entre identidade social virtual (atribuição de traços peculiares a uma pessoa baseada em expectativas prévias) e a identidade social real (característica que a pessoa realmente traz consigo). Isso significa que por si só um traço característico não é bom nem mau, sendo que o estigma definido como fator depreciativo tem a sua existência a partir da

O trabalho evoluiu no sentido de acompanhar o progresso da sociedade, e com isso novas categorias de trabalhadores surgiram no mercado, e, entre eles, a dos deficientes. O trabalho possibilita uma mudança positiva de socialização e na sua vida egressa.

**As pessoas surdas,
quando envolvidas em
movimentos surdos,
estão pleiteando o
exercício do direito de
se autorrepresentarem
como sujeitos culturais**

relação entre atributo e estereótipo. Segundo Goffman (1988), "o normal e o estigmatizado não são pessoas, e sim perspectivas desenvolvidas em situações sociais durante os contatos misturados, em função de normas não cumpridas que provavelmente atuam sobre o encontro" (Goffman, 1988, p. 148-149).

Dessa forma, é relevante buscar o entendimento sobre em que consiste uma comunidade surda ou mesmo a cultura surda. Moura (2000) define que certos ambientes como: escolas residenciais, clubes e competições esportivas que reúnem surdos são classificados como lugares que podem servir de base para uma comunidade surda. Isso porque, em posicionamentos como esse, imagina-se que o deficiente auditivo nunca vai ter a surdez como instrumento de discriminação contra si próprio, estando em situações de posicionar-se socialmente sem a ajuda requerida na presença de ouvintes. Com isso, ter-se-ia a estruturação positiva de sua identidade.

Por outro lado, a cultura surda, conforme Goggin e Newel (2003, p. 26), representa "pessoas que nascem ou se tornam surdas que são usuários de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira lín-

gua, e projetam a si mesmas como sendo surdos enquanto também participam de atividades dentro da comunidade".

Em relação a essa questão, busca-se na interpretação de Goffman (1988) que faz uma análise menos linear e mais complexa. Uma vez que em situações sociais misturadas, em que as pessoas rotuladas com estigmas e as classificadas como normais, podem produzir resultado como uma interação angustiada para ambas as partes, assim como considerou Moura (2000), entre seus iguais, há a possibilidade de os estigmatizados fazerem de sua "desvantagem" a base para organizar sua vida e, assim sendo, estarem de acordo com a resignação de viver de uma maneira incompleta.

Na verdade, Goffman (1988) aponta para uma dupla orientação em relação aos modelos de identidade conquistados pelo sujeito estigmatizado, uma vez que este não consegue se conformar a eles. Consequentemente, surge uma situação em que o deficiente auditivo não se olha como surdo, nem o portador de deficiência visual como cego. É, sem dúvida, no encontro social com os iguais ou, perante a separação deles, que ocorrerá turbulências de identificação.

Por outro lado, entendidos os sujeitos em uma perspectiva que fala de sua incompletude e de suas variadas identidades formadas a partir das relações sociais, é possível entendermos a surdez não como uma deficiência ou como uma anomalia que está impregnada no corpo de um determinado sujeito, mas como uma ação material que possui significados pelos diferentes grupos culturais (Lopes, 2000).

As pessoas surdas, quando envolvidas em movimentos surdos, estão pleiteando o exercício do direito de se autorrepresentarem como sujeitos culturais. A conquista deste direito tem possibilitado muitos de pertencerem ao grupo que se autodenomina de surdos em diferentes lugares, inclusive fora do Brasil. Estar inserido em um grupo que grande parte da sociedade ouvinte, historicamente, classificou como sendo de deficientes ou de "anormais" tem sido uma árdua tarefa. Por conseguinte, muitos ainda não conseguiram romper com os laços que os associam com a deficiência, embora muitos são aqueles que estão ocupando outros espaços e narrativas (Moura, 2000).

Nesses termos, a surdez, mais que um diagnóstico médico, sobretudo no campo das relações com ouvintes, tem se colocado com uma divisa que causa impedimentos ou dificuldades na interação com o meio. Sob a ótica da cultura, a surdez é um traço que coloca quem a detém no limite entre aquele classificado como inválido e aquele que pode ser restituído ao ser "tratado" ou "educado" de maneira adequada (Skliar, 1997).

Num outro extremo, a discriminação manterá a pessoa deficiente a distância, longe e segregada. Na opinião de Baudrillard (1983), respeitando a diferença do deficiente, negando-lhe a igualdade, significa: "Praticar a incompreensão mais radical possível". Assim, a sociedade reserva para o diferente, o lugar do preconceito e do estigma, mantido e alimentado por muito tempo pelas posições protecionistas e paternalistas, que na verdade mantêm o deficiente distante, perpetuando assim a discriminação, negando a igualdade.

Ratificando essa realidade, observa-se uma cumplicidade, assim defendida por Goffman:

Também está implícita uma forma de cooperação tácita entre os normais e os estigmatizados: aquele que se desvia pode continuar preso à norma porque os outros mantêm cuidadosamente o seu segredo, fingem ignorar sua revelação, ou não prestam atenção às provas, o que impede que o segredo seja revelado: esses outros, em troca, podem permitir-se ampliar seus cuidados porque o estigmatizado irá, voluntariamente, se abster de exigir uma aceitação que ultrapasse os limites que os normais consideram cômodos (Goffman, 1988, p. 141).

Nessa perspectiva, a sociedade define que o lugar do deficiente é a deficiência e a diferença. Dessa forma, a ilusória consciência criada pela sociedade em relação ao deficiente o classifica por uma absoluta diferença, intimamente ligada ao preconceito e à discriminação. Há então a negação da igualdade, ocasionada pela rotulação do deficiente com a marca da falta absoluta, a partir de uma concepção definida pela diferença insuperável.

Assim, a concepção de Goffman (1998) de que “a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade”, ultrapassa a discriminação e encontra no porto da não consciência da questão da deficiência uma forma conveniente e discriminatória, camuflada na marginalização, na negação, na inconsciência, na boa consciência, porque tanto o diferente quanto o deficiente, são partes de uma só construção (Lopes, 2000).

Todavia, a democracia almejada na procura da harmonia entre

as diferenças, disponibiliza para as discussões acerca da diferença um espaço amplo, e indaga a inquestionabilidade dos padrões até aqui dominantes. Embora a busca pelo direito à igualdade, ao respeito e à própria convivência encontre resistência nos permanentes paradigmas, ela deve começar a trilhar em relação às pessoas com deficiência, a partir da promoção das discussões relativas à não consciência presente em nossa sociedade, rumo à construção de um processo de conscientização.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DEFICIÊNCIA

Uma política pública desempenha distintos papéis, dependendo do setor/grupo social ao qual se destina e do tipo de relação que estabelece com as demais políticas. Uma política pública na área social pode ser congruente com a política econômica básica (que é o fio con-

Nessa perspectiva, a sociedade define que o lugar do deficiente é a deficiência e a diferença. Dessa forma, a ilusória consciência criada pela sociedade em relação ao deficiente o classifica por uma absoluta diferença, intimamente ligada ao preconceito.

ductor e reflete as prioridades de ação de um determinado governo) e está diretamente ligada a ela; será complementar, ao fornecer-lhe elementos reforçadores de seus objetivos e metas principais; será reparadora ou compensatória ao atuar sobre os danos ou consequências nefastas das políticas básicas com o objetivo de atenuá-las (Belloni, 2001).

Por política pública entende-se: Um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio luxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão (Saravia, 2006, p. 85).

É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos.

Nessa perspectiva, no campo da educação e formação profissional voltadas para as pessoas com defi-

ciência, os impactos das políticas devem promover o apoio ao desenvolvimento de sistemas inclusivos, com instituições capazes de responder à diversidade de forma efetiva. Escolas que exerçam seu papel social frente aos grupos mais vulneráveis, que têm experimentado exclusão, discriminação e segregação.

Com isso, precisamos considerar que em todas as partes do mundo e em todos os níveis de cada sociedade há pessoas com deficiência. Assim, o número de pessoas com deficiência no globo terrestre é extremamente significativo e está a aumentar. Por conseguinte, tanto as causas como as consequências da deficiência variam em todo o mundo. Logicamente, essas variações são frutos das diversas circunstâncias socioeconômicas e das diferentes tendências que os Estados focam em favor do bem estar dos seus cidadãos.

Atualmente, as políticas voltadas para a questão da deficiência constituem a “intervenção” estatal, resultado da evolução registrada ao longo dos dois séculos passados. Em diversos aspectos, essa evolução tangencia as condições de vida e as próprias políticas sociais e econômicas acontecidas em diferentes épocas. Ainda assim, em relação ao respeito às deficiências, há, também, muitas circunstâncias concretas que exerceram influências nas condições de vida das pessoas que a possuem: a ignorância, o abandono, a superstição e o medo são fatores sociais que ao longo de toda a história da humanidade isolaram as pessoas com deficiência e atrasaram o seu desenvolvimento pleno e ético (BRASIL, 2001).

Dentro de uma linha evolutiva, a política em se tratando de deficiência, passou da mera prestação de

cuidados elementares em instituições à educação das crianças com deficiência e à reabilitação das crianças que se tornaram deficientes na vida adulta. Como consequência dessas ações educativas e reabilitadoras, as pessoas foram avançando em seus limites, ficando mais ativas e se tornaram uma força motriz na constante promoção da política voltada para a deficiência, articuladas com a participação das famílias e defensores de suas causas. Assim, fora instituído o conceito inicial de integração e normalização que expressaram um conhecimento cada vez mais consistente das capacidades e possibilidades daqueles sujeitos.

Indiscutivelmente, a Carta Magna impõe ao Estado Brasileiro a vinculação ao Princípio da Prevalência dos Direitos Humanos (Art. 4º, II, CF), como consequência da nossa adesão aos Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos, e de Direitos Econômicos e Sociais e Culturais (BRASIL, 1988).

As políticas voltadas para a questão da deficiência constituem a “intervenção” estatal, resultado da evolução registrada ao longo dos dois séculos passados. Em diversos aspectos, essa evolução tangencia as condições de vida e as próprias políticas sociais e econômicas.

No âmbito interno, é bem claro e esclarecedor o conteúdo do artigo 3º da Constituição, que estabelece o seguinte:

“Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – (...);

II – (...);

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

Com esse disposto, observa-se que o Estado brasileiro é o primeiro a obrigar-se a não marginalizar as minorias, a não permitir a existência de desigualdades, a combater com veemência os preconceitos de quaisquer espécies.

Embora se perceba a ocorrência de iniciativas governamentais voltadas para a questão da deficiência, a prática tem revelado que a realidade está dissociada do texto constitucional. Ainda há muita coisa, sob responsabilidade do Estado, a se fazer. Assim, não se pode admitir que o próprio Estado seja, justamente, aquele que mais despreza os direitos humanos, especialmente os direitos das pessoas portadoras de deficiência (Arretche; Rodriguez, 1999).

Baseado nas estatísticas existentes – estimativa de 10% da população mundial com alguma deficiência e no Brasil a existência de mais ou menos 16 milhões de deficientes, sendo que desses apenas 3,2 milhões têm algum tipo de atenção – presume-se que o número desse desprezo não é pequeno, como pode parecer (Santoro, 1999).

Assim, a todo instante, nasce em nosso território uma criança portando uma ou mais deficiências. Talvez, traga uma deficiência mental que a impedirá de conduzir sua vida. Pode ser que ela traga uma deficiência física que a impossibilite de andar, correr ou praticar atividades físicas. Ou a cegueira, impedindo-a de vislumbrar a beleza da vida, ou até mesmo a surdez, que tornará impossível escutar as clássicas e imortais canções existentes. Ou ao contrário, também, por ocorrência de algum acidente aqueles que nasceram “perfeitos” virem a ser tornar deficientes.

Disso infere-se que em questão de segundos o mundo pode desabar sobre a cabeça de qualquer pessoa, seja rica ou pobre, humilde ou poderosa. Todos sem exceção, de maneira igualada, seremos submetidos a uma realidade inesperada e arrasadora que nos obrigará a mudar o nosso modo de vida, a profissão, ou até mesmo adiar ou suprimir sonhos e planos.

É claro que ninguém quer vivenciar o desconforto, o embaraço e as lágrimas do diagnóstico de uma deficiência própria ou em uma pessoa da família, todavia elas estão presentes, podendo explodir a qualquer momento em nossa vida. Assumir que o deficiente sofre limitações já caiu em descrédito. É como se chovesse no molhado. Entretanto, deve ser frisado que em muitos casos, é o próprio Estado e a sociedade que definem que determinada deficiência é sinônimo de incapacidade, fomentando assim a discriminação por uma definição carregada de equívocos. Ao que parece, muitas vezes o próprio Estado “fabrica” para depois discriminar os deficientes (Santoro, 1999).

Esse entendimento encontra respaldo, sobretudo, no desfavorável histórico, referente ao tratamento dado às pessoas com alguma deficiência. Nota-se, por exemplo, que durante muito tempo as crianças com deficiência mental foram aprisionadas em sanatórios e manicômios ou as deixavam sob a responsabilidade de associações de apoio e escolas especiais, deixando-as sob os castigos da segregação e do estigma, institucionalizando o isolamento daqueles que, em princípio, não possuem habilidades ou discernimento para interagir com a sociedade dita normal. Ao contrário, atitude de incentivo à integração na sociedade era uma prática distante.

Tal comportamento passava a ideia de que seria mais confortável para a sociedade transferir o encargo para o Estado, fazendo com que ele fosse o maior financiador de programas de assistência a portadores de deficiência.

Outro complicador da questão de atuação do Estado no que diz respeito ao deficiente: seriam os constantes cortes orçamentários na área que diz respeito à ação social, ou seja, aos programas voltados para a criança, o idoso e o deficiente.

Ao se cortarem recursos voltados para a área social, milhares de deficientes são atingidos. Essa constatação nos traz a desconfiança de que o *apartheid* social em que vivemos em muito contribuiu para que não se avançasse um pouco mais, na solução dos problemas dessa ordem.

As deliberações acerca de corte de despesas estão, em muitos casos, associadas a momentos de crise econômica, todavia, talvez, não haja ninguém mais entendido em crise financeira do que o próprio deficiente,

seus familiares ou os que dele cuidam. Fatalmente, eles já são frutos da “crise da crise”, ou seja, da discriminação histórica e sistemática.

LEGISLAÇÃO E O MERCADO DE TRABALHO

A observância dos direitos do homem ao trabalho e a sua liberdade de participar ativamente da convivência social não é algo recente. Já em 1948, a Organização das Nações Unidas – ONU – destacava a sua importância, por meio da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Nesse sentido, segundo Luiz Alberto Araújo (1994), esse direito à liberdade recebeu o nome de “liberdade pública” e abrange, além da prática do direito individual, uma efetiva participação do Estado na realização de ações que viabilizarão o exercício da cidadania da forma mais plena possível. Assim, acredita-se que o trabalho, já há algum tempo, deixou de ser dever de algumas pessoas para se tornar um direito estendido a todas as pessoas. Portanto, o direito ao trabalho, o direito à própria subsistência é uma maneira de firmar-se pessoal e socialmente

**Assim, a todo instante,
nasce em nosso
território uma criança
portando uma ou mais
deficiências. Talvez,
traga uma deficiência
mental que a impedirá
de conduzir sua vida.**

que assegura dignidade às pessoas com deficiência (Araújo, L., 1994).

Sendo assim, infere-se que o Estado deve ser o principal promotor das ações sociais, independentemente de parcerias com terceiros.

Sob esta questão, Jorge da Silva relata que:

O Estado tem sido, atualmente, o principal responsável pela abertura de novos postos de trabalho para as pessoas portadoras de necessidades educativas especiais - PPNEs, em virtude de suas disposições normativas sobre o tema. Entre elas, encontra-se o sistema de cotas, que, apesar de toda a polêmica, vem efetivamente propiciando novas oportunidades de trabalho a essa população, graças, sobretudo aos concursos para as diversas carreiras do setor público. Algumas unidades da Federação vêm igualmente adotando o sistema de cotas nos contratos com as empresas prestadoras de serviços aos órgãos públicos (SILVA, 2001, p. 89).

Algumas outras medidas também vêm sendo adotadas sobre a inserção das pessoas deficientes no mercado de trabalho. Dentre essas, podemos citar, por exemplo, a criação de "baldões de emprego para Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais - PPNEs", nas unidades do SINE do Rio de Janeiro e outros estados (SINE - RJ, 1990).

Assim, medidas como esta são de extrema importância para a inclusão da pessoa deficiente no mercado de trabalho, sobretudo a pessoa surda.

Por outro lado, acrescenta Jorge da Silva (2001), que, ainda no mercado privado, tanto o sistema de cotas quanto os incentivos fiscais, concedidos a empresas que contratam PPNEs, nos seus quadros funcionais, não têm encontrado a mesma ressonância. Em geral, a atitude inclusiva

fica por conta de empresários sensíveis à problemática da PNNE, seja porque a vivenciam no seu âmbito familiar, seja porque estão engajados em projetos de natureza filantrópica.

Consequentemente, passam a ser raros os casos em que há um crédito no potencial produtivo das PPNEs para a empresa, ou aqueles empresários que assumem sua parcela de responsabilidade social para a integração social dessas pessoas.

Ainda assim, a igualdade e equiparação de oportunidades para o trabalho é um princípio que vinha fazendo parte, seja de maneira implícita ou explícita, de todos os documentos elaborados para a questão da inclusão da pessoa deficiente no meio produtivo. Contudo, foi na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) e na Lei 7.853 de

24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1996), que houve o registro legal da questão. Ambos os dispositivos legais determinam a proibição de qualquer discriminação, tanto na admissão do trabalhador com deficiência, quanto no salário a ser pago, uma vez que posturas de preconceito seriam classificadas como crime.

No Brasil, a Lei Federal 8.112 de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das Autarquias e das Fundações Públicas Federais definiu um percentual de cargos públicos e empregos públicos, de até 20%, a ser destinado para pessoas com deficiência (BRASIL, 1990).

No setor privado, a adoção de cotas progressivas foi introduzida pela Lei 8.213, de 24 de julho de 1991, que no seu artigo 93, estabelece o seguinte:

A empresa com 100 ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência na seguinte proporção:

- I - de 100 a 200 empregados.. 2%;
 - II - de 201 a 500..... 3%;
 - III - de 501 a 1000..... 4%;
 - IV - de 1001 em diante..... 5%.
- (BRASIL, 1999).

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA SURDA: FATOS E PERCEPÇÕES

As iniciativas voltadas para a questão da qualificação da pessoa surda não são recentes.

Segundo Madalena Klein:

Assim, acredita-se que o trabalho, já há algum tempo, deixou de ser dever de algumas pessoas para se tornar um direito estendido a todas as pessoas. Portanto, o direito ao trabalho, o direito à própria subsistência é uma maneira de firmar-se pessoal e socialmente que assegura dignidade às pessoas com deficiência.

A primeira política pública para os surdos em nosso país pode ser considerada a Decisão Imperial de 26 de setembro de 1857, quando o governo de D. Pedro II concedeu a primeira dotação orçamentária para a manutenção do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, no Rio de Janeiro (Klein, 1999, p. 90)

Afirma ainda Klein (1999) que no decorrer de muitas décadas, o INES prestou um atendimento residencial, ou seja, de internato, prevalecendo um caráter predominantemente paternalista, buscando a profissionalização – “aprendizagem de algum ofício” – possibilitando assim a inserção dos alunos no meio produtivo, para que pudessem ser independentes financeiramente.

Por meio de estudos realizados, Klein (1999) constatou que, em relação ao processo de aprendizagem para o trabalho em escolas especiais para surdos de alguns países e, sobretudo, do Brasil, há existência de diversos programas de informação e orientação profissional organizados por diversas escolas. Na sua maioria, essas atividades de qualificação ocorriam em oficinas que orientavam para um trabalho autônomo de prestação de serviços, ou seja, a realização de cursos como corte e costura, cabeleireiro, marceneiro.

Verifica-se, assim, que as alternativas educacionais, voltadas para formação profissional para as pessoas deficientes e, sobretudo, a pessoa surda, sempre foram mais escassas.

Sasaki (1997) entende que todo esse conjunto de alternativas educacionais e profissionais espalhadas pelo Brasil e bem mais numerosos hoje do que no passado, não está capacitado a atender nem a demanda matriculada nem a reprimida.

Verifica-se que as alternativas educacionais, voltadas para a formação profissional para as pessoas deficientes e, sobretudo, a pessoa surda, sempre foram mais escassas.

Sob essa ótica, Skliar (1998) esclarece que as oficinas montadas para a qualificação das pessoas deficientes dependem exclusivamente das possibilidades financeiras que as sustentam, além de estarem condicionadas à livre escolha da direção da escola sobre quais estratégias serão eficazes para a profissionalização dos surdos.

Quando arquitetadas dessa maneira, é válido lembrar que tais oficinas se expõem ao risco de não aproveitarem as verdadeiras possibilidades de o jovem surdo exercer uma profissão plenamente, quer seja pela distância do que realmente o mercado está demandando, quer seja pela falta de motivação ou vocação do aluno para aquela prática profissional, o que certamente implicará um despreparo para o que exige o meio produtivo.

Outra questão, relativa aos programas de qualificação para pessoas deficientes, é que estes se dão em condições de isolamento, muito distanciados do “mundo externo” e, em especial, do mundo do trabalho.

Assim, Nunes & Ferreira (1994); Manzini (1996); Amaral (1994) e Anache (1996) salientam

que a empregabilidade vem sendo conduzida mais no plano discursivo que no plano concreto. Para eles, as ações são desarticuladas das necessidades sociais. O “treinamento” para o trabalho se realiza em atividades como: artesanato, jardinagem, produção de doces e biscoitos, campos que pouco empregam, mesmo trabalhadores com nível de instrução compatível com as exigências do mercado de trabalho.

Com isso, observa-se que a qualidade da formação profissional passa a ocupar lugar de extrema importância na relação da pessoa com deficiência e o mercado de trabalho, uma vez que muitos programas, formatados como profissionalizantes, se apropriam de estrutura informal e de curta duração, não atendendo assim o objetivo de ampliar a empregabilidade dos jovens deficientes.

Isso, sem dúvida nenhuma, implica a responsabilidade integral do indivíduo em esforçar-se para conseguir uma qualificação, espírito empreendedor e lutar para o alcance de uma fonte de geração de trabalho e de renda, realidade essa que envolve tantos os desempregados como as pessoas com deficiência que ao longo dos anos ficaram à margem do acesso à educação e ao trabalho.

Para Lancillotti (2000, p. 25), “[...] a questão da formação profissional oferecida às pessoas deficientes coloca em evidência que a empregabilidade é o grande problema da sociedade contemporânea”. Argumenta a autora que a preocupação com o emprego é de extrema relevância, já que para os trabalhadores é a única forma digna de sobrevivência. Isso, certamente fortalece a responsabilidade da escola como instituição formadora.

Ao considerarmos o cenário da empregabilidade da pessoa com deficiência, somos impulsionados a reavaliar o papel da escola como agente de formação e, portanto, as obrigações do Estado, no sentido de garantir o acesso a uma educação consistente.

Dessa forma, ao considerarmos o cenário da empregabilidade da pessoa com deficiência, somos impulsionados a reavaliar o papel da escola como agente de formação e, portanto, as obrigações do Estado, no sentido de garantir o acesso a uma educação consistente. Nota-se que muitos programas se limitam apenas a viabilizar a iniciação profissional, oferecendo, conforme já mencionado, apenas o aprendizado instrumental.

Por outro lado, há uma relativa inclinação, por parte dos empregadores, em possibilitar o recrutamento de pessoas com deficiência, desde que se assegure a produtividade e a competência. Mesmo assim, esses candidatos se deparam com a falta de qualificação, o que os impedem de conseguir melhores oportunidades de trabalho.

Ao que parece, não há interesse, tanto por parte do empresariado, quanto das pessoas deficientes em adotar uma postura paterna-

lista, uma vez que a participação e a eficiência são particularidades inerentes a ambos.

No entanto, Maciel (1987) e Amaral (1994) entendem que um dos fatores determinantes para a não absorção de trabalhadores com deficiência, é a falta de informação dos empregadores sobre a capacidade de produção das pessoas com deficiências.

Nessa perspectiva, em muitas situações, fica evidente a crença de que a pessoa com deficiência não está dotada de capacidade para exercer atividades laborativas.

Contudo, segundo Shimono (2008), passa a ser urgente uma ampla discussão para que se evite, sob qualquer argumento a discriminação desses sujeitos. Mesmo quando se assegura a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, por influência dos dispositivos legais, a sociedade, de um modo geral, pode estar destinando um trajeto pouco promissor de desenvolvimento tanto da autonomia, como do crescimento profissional. As pessoas com deficiência têm o direito de recuperar o percurso natural da sua formação educacional e profissionalizante.

Somada a essa questão, Shimono ainda sustenta que:

Empresas consideradas competentes, com visão de futuro, exercitando valores e responsabilidade social corporativa, entendem a diversidade como forma de agregar valores e diferenciar seus produtos. A linguagem de mercado infelizmente pode posicionar a pessoa com deficiência como mais um produto. O modelo capitalista gera extrema competitividade e desigualdade social exigindo observar criticamente as mudanças no mundo do trabalho e suas contradições quanto à aceitação

e respeito às diferenças (Shimono, 2008, p. 38).

No campo da educação profissional, e considerando esta como extensão das estratégias das políticas de acesso e permanência no meio produtivo, deve-se buscar priorizar os programas de qualificação profissional frente à questão da deficiência. Isso demandará um alinhamento consistente, reflexivo e crítico das políticas públicas na área da educação profissional, amplamente voltadas para a sociedade de uma maneira geral e para as pessoas com deficiência, sobretudo a pessoa surda.

PERCURSO METODOLÓGICO

A partir da revisão teórica acima, iniciaram-se os procedimentos referentes à etapa de coleta de dados. No entanto, é válido lembrar que a coleta de dados se deu em três momentos diferentes, com três grupos de entrevistados diferentes:

Isso demandará um alinhamento consistente, reflexivo e crítico das políticas públicas na área da educação profissional, amplamente voltadas para a sociedade de uma maneira geral e para as pessoas com deficiência, sobretudo a pessoa surda.

o primeiro grupo formado por profissionais que lidam com o processo de qualificação e encaminhamento profissional da pessoa surda da Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional do INES; o segundo com empresas empregadoras dos profissionais surdos e por último os profissionais surdos.

Dessa forma, o trabalho de campo exigiu um disciplinamento para que fosse concluído dentro do cronograma definido para esse estudo investigativo.

Após a definição do objeto da pesquisa, partiu-se, então, para a entrada a campo.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas em profundidade.

Segundo Vergara (2009), a entrevista é um procedimento no qual se fazem perguntas a alguém que, oralmente, lhe responde.

Os roteiros elaborados pretendem investigar temas relativos ao gerenciamento e propostas de práticas de inserção e qualificação profissional da pessoa surda; a integração do formador com o absorvedor desta mão de obra; as experiências de inclusão ou exclusão no contexto vivido pelos sujeitos surdos pesquisados.

As entrevistas ocorreram em locais reservados em horários previamente agendados. Nas entrevistas realizadas com as pessoas surdas

não oralizadas, além da pessoa entrevistada e o entrevistador, houve a presença do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, profissional devidamente qualificado com proficiência em LIBRAS.

DINÂMICA DA COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

Para a consecução dos objetivos traçados, foram entrevistados quinze participantes, divididos em três grupos de pessoas, conforme quadro abaixo:

A partir das narrativas coletadas, foram definidas parte das categorias reveladas, organizando os depoimentos dos sujeitos ao redor das seguintes temáticas: vida escolar; a cultura e a identidade surda; a formação profissional da pessoa surda; a inserção no mercado de trabalho, esta por sua vez abrangendo os seguintes enfoques: vivências profissionais, medidas de acessibilidade, relacionamento interpessoal, sentimentos de exclusão causados pelo preconceito e opinião sobre a Lei de Cotas.

Assim, considerando os objetivos traçados para a presente pesquisa, as informações verbais advindas das entrevistas foram transcritas na íntegra e a sua análise foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa, tendo em vista a literatura sobre análise de discurso e de conteúdo.

No entendimento de Bardin (2002), a análise de conteúdo constitui um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de análise de comunicações, com a finalidade de obter indicadores que permitam realizar a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção do conteúdo das mensagens. Assim, a análise de conteúdo se define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que investe grandemente no rigor do método, com vistas a assegurar o objeto pesquisado.

A partir da análise do conteúdo das falas dos grupos entrevistados, foram identificadas as categorias relevantes no processo de qualificação e inserção profissional da pessoa surda que serão apresentadas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Perversidade instrumental: marcas silenciosas dos corpos produtivos

Nos grupos entrevistados, foi possível reconhecer a presença de uma prática discursiva fabricada a partir da visão clínica da surdez, que ainda predomina, especialmente no senso comum.

É notável, na própria legislação, uma prática discursiva que trata o indivíduo como deficiente em rela-

Grupos de entrevistados

Grupos	Nº de Participantes	Atores /Profissionais	Segmentos	Instrumentos
1	5	DIEPRO/INES	Políticas Públicas (Ações Institucionais)	Entrevistas/ Observações
2	5	Empresas	Práticas organizacionais	Entrevistas/ Observações
3	5	Surdos	Profissionais qualificados	Entrevistas

DEBATE

ção às demais pessoas, pela presença de palavras tipo: “reabilitação”, “portadores” e “deficiência”. Assim, confirma-se o que advoga Skliar (1999), defendendo que a condição de ser surdo é algo a ser aceito, pois este não é um doente que necessite de reabilitação. Contudo, tais termos acabam influenciando as representações sociais. Isso se dá principalmente no ambiente de trabalho, pelo fato de o termo deficiente ser oposto a uma das principais exigências do capitalismo: a eficiência.

Essa concepção implicaria a premente necessidade de se discernir, inicialmente, o que é limite e o que é impossibilidade em uma pessoa surda para o exercício profissional. Os limites acompanham todas as pessoas, surdas ou não, e podem ser superáveis pelo esforço empenhado intensivamente. Já as impossibilidades significam algo irrealizável, algo que não pode ser ou não se pode fazer. Portanto, essa percepção é fundamental, quando se trata da inserção dos surdos no meio produtivo, principalmente ao considerarmos as práticas organizacionais das empresas contratantes:

Quando chegamos lá o surdo foi colocado em um balcão de atendimento de cobrança. Ele ficou desesperado com aquele trabalho (Entrevistado 3, grupo 1).

[...] eles são bons no que fazem, atuam nos serviços de produção gráfica e envelopamento, carregamento de material e outros serviços operacionais e de apoio (Entrevistado 1, grupo 2). Eu trabalhava no setor de copiadora. Era um trabalho muito forçado, mas precisava daquele emprego. Também, trabalhei no setor gráfico e de envelopamento da empresa. A gente preparava muitas correspondências que

precisavam ser enviadas toda semana. Este setor ficava em uma parte fechada da empresa (Entrevistado 4, grupo 3).

Ao analisar esses fragmentos de discurso, percebe-se que o êxito profissional da pessoa surda passa pela necessidade de se conhecer mais as particularidades dessa categoria de deficiência. Porém, essa atitude espontânea, impulsionada pela sensatez, muitas vezes não expressa o pensamento universal dos atores envolvidos na questão do surdo e o mercado de trabalho. Ou seja, pelo que se percebe, nem sempre o bom senso é o senso comum. Diante disso, percebe-se que mais uma vez o surdo passa a ser vítima de um tratamento indiferente em relação às suas particularidades e características. Os fragmentos de discursos acima demonstram uma preocupação com o fato de não se ter o cuidado nem a preocupação de se conhecer aqueles sujeitos. Confirmam-se, então, os achados de Teodósio e Givisiéz (2003) sobre o grau de desinformação sobre o universo das pessoas deficientes no espaço organizacional.

Constata-se, então, que entre os tipos de deficientes, os surdos ainda carregam, também, sobre si o peso da dificuldade em não só conseguir entrar no mercado de trabalho, mas também, de nele permanecer.

INFERNALIDADE EXCLUDENTE: ESTRANGEIRO NO PRÓPRIO PAÍS

As barreiras e ruídos na comunicação com a pessoa surda, usuárias da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, também, ocuparam lugar de destaque no processo de qualifi-

cação e inserção profissional da pessoa surda. Segundo depoimentos, o desconhecimento e a falta de interesse pela língua natural do surdo consistem uma considerável dificuldade para a inserção desses sujeitos no ambiente produtivo:

[...] o que acontece é que às vezes o surdo não realizou a tarefa porque ele não entendeu o que era para ser feito. O chefe não sabe LIBRAS e o surdo não fala. Ou então, o chefe dá um envelope com um monte de ordens. E aí? Ele não entendeu nada e ficou perdido (Entrevistado 4, grupo 1).

[...] no início os problemas eram muitos, aí a gente resolveu contratar um intérprete para ajudar na comunicação (Entrevistado 3, grupo 2).

Às vezes, a empresa fazia exposições e feiras, mas a gente nunca ia, porque a gente não entendia nada do que estava acontecendo. Eu só dizia: oi, oi, oi. Aí, eu ia embora (Entrevistado 2, grupo 3).

Tomando-se os fragmentos acima, considera-se, muitas vezes, que o fato de o surdo não ouvir é a única diferença entre ele e o ouvinte; isso quando não o tacham de “mudo” ou “surdo-mudo”. Essa maneira de pensar consolida o discurso hegemônico do ouvinte no qual cabem aos surdos características que indicam uma negatividade – o não ouvir e o não falar. Essa atitude pode promover o isolamento absoluto dessas pessoas. Essa realidade está em sintonia com o posicionamento de Skliar (1997), ao defender que a surdez deve ser concebida além do diagnóstico médico, minimizando assim os impedimentos ou dificuldades na interação do surdo com o meio.

Nesse entendimento, a surdez representa, portanto, uma ausência no sujeito, da capacidade de captar sons e expressar-se por meio dos

Constata-se, então, que entre os tipos de deficientes, os surdos ainda carregam, também, sobre si o peso da dificuldade em não só conseguir entrar no mercado de trabalho, mas também, de nele permanecer.

signos constituídos pelos vocábulos oralizados. Todavia, entender a surdez somente por esse viés é ignorar um valioso sistema de signos outros que não são, necessariamente, os da fala. Trata-se da Língua de Sinais que, no Brasil, é legitimamente representada pela Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS¹. Além disso, ignora estudos mais recentes que entendem a surdez como um fenômeno ético, não essencialmente uma deficiência física; antes de tudo um conjunto de atitudes e uma maneira de se comportar.

Como se percebe, poucos são os casos em que é constatada uma preocupação com a acessibilidade do surdo. A falta de comunicação visual por meio da LIBRAS e dos símbolos visuais é um entrave no dia a dia das pessoas surdas, principalmente dentro das organizações.

Com isso, constata-se grande desconhecimento dos empregado-

res em relação às características e necessidades do surdo. Muitas vezes, a empresa até conhece algumas peculiaridades e necessidade dos surdos, mas mesmo assim, não quer custear estas demandas. Comprova-se, desse modo, a complexidade em se promover a inclusão pelas organizações, a partir do desrespeito e atitudes preconceituosas em relação à diversidade e às diferenças, defendida por Sasaki (1997).

Assim, sob a ótica do que se entende como empresa socialmente responsável, acredita-se que a efetiva inclusão de portadores de deficiência no trabalho, inclusive o surdo, se constrói a partir da aprendizagem de todos os envolvidos no processo quanto ao universo da deficiência. Sanciona-se dessa forma, o que defende Rodrigo Mendes (2004) acerca da gestão da diversidade. Para este, a contemplação da diversidade só se dará a partir do preparo do ambiente organizacional para a mudança, o que exigirá alterações estruturais e, sobretudo, o treinamento das pessoas que atuarão como líderes no aviaamento das mudanças.

Sendo assim, existem fundamentos razoáveis para se vislumbrar um futuro menos excludente do que o atualmente observado no universo das organizações brasileiras.

“FRUSTRAÇÃO CÍNICA”: QUIXOTES, SANCHOS E PILATOS NO MUNDO DO TRABALHO

Finalmente, após a discussão acerca das duas categorias emergentes, realizada anteriormente, inicia-

-se a discussão da categoria principal revelada pelos estudos realizados, com os três grupos pesquisados.

Nesse sentido, também, mesclando-se os discursos das três categorias de entrevistados, nos deparamos com um panorama frustrante diante das questões que envolvem o fenômeno estudado nessa pesquisa que é a inserção da pessoa surda no mercado de trabalho.

Por um lado, as concepções “quixoteana” e “sancheana” nos impulsionam a refletir sobre a maneira como a sociedade se comporta diante de algo fora dos padrões, fora do cotidiano, fora da normalidade petrificada que ela mesma impõe, como é caso da inserção social do deficiente, do próprio surdo.

Nessa perspectiva, ao se realizarem os estudos, aqui representados pelos atores diretamente atuantes no processo de qualificação e encaminhamento profissional da pessoa surda, percebem-se as seguintes si-

Constata-se grande desconhecimento dos empregadores em relação às características e necessidades do surdo. Muitas vezes, a empresa até conhece algumas peculiaridades e necessidade dos surdos

¹ “É a língua natural da comunidade surda, com estrutura e gramática próprias [...] como outras línguas, possui o alfabeto manual, que é utilizado para digitar nomes quando não tem um sinal próprio” (SANTOS, 2001, p. 10) e os sinais, configurados por movimentos das mãos e dos pulsos, que indicam palavras ou frases.

tuações: para aqueles agentes que atuam, diretamente, em ações que visam à preparação e o encaminhamento profissional da pessoa surda, o cumprimento desses compromissos são acompanhados do sentimento de “impotência funcional” ou, relativamente, malsucedidos diante dos desafios enfrentados. A sua realidade carece de entusiasmos, por ser um bloco monolítico, isolado, à margem da vida. Ao contrário, a realidade está à espera de que nos relacionemos com ela. E essa relação é que é a vida ou, pelo menos, a trama das vidas humanas, perante aos desafios a serem enfrentados.

Dessa forma, os profissionais atuantes nas ações voltadas para a qualificação e encaminhamento profissional da pessoa surda reconhecem os grandes desafios a serem superados para o alcance da efetividade nas ações propostas. Inegavelmente e constantemente, a equipe se depara com algumas dificuldades no processo funcional que envolve a preparação e o ingresso de surdos nas atividades de produção:

[...] o que oferecemos é o melhor que podemos fazer, mas o mercado de trabalho é muito exigente e a gente não consegue colocar no mesmo espaço o curso e o instrutor que saiba LIBRAS. Eu encontro o profissional para qualificar, mas não encontro o profissional que saiba LIBRAS (Entrevistado 1, grupo 1).

Posto isso, verifica-se que muitos são os desafios para que se viabilize a preparação e, conseqüentemente, a inserção do surdo no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o campo revelou que uma das principais dificuldades para os surdos serem inseridos profissionalmente é ainda a sua desqua-

Revelou que uma das principais dificuldades para os surdos serem inseridos profissionalmente é ainda a sua desqualificação. A sua competência passa a ser um sonho distante.

lificação. A sua competência passa a ser um sonho distante. Dessa forma, Liliana Petrilli (1999) corrobora com a delicada situação, a partir do entendimento de que a qualificação deve se adequar ao exigido pelo emprego, ao próprio posto de trabalho. Os centros formadores não conseguem cumprir o desafio de possibilitar capacitações ao nível que o mercado exige, sobretudo com a faculdade na questão da língua de instrução diferenciada utilizada.

O fragmento acima citado encontra respaldo no modo como é percebida a problemática da relação deficiência-trabalho. O que se percebe é que a empregabilidade vem sendo conduzida mais no plano discursivo que no plano concreto. Isso porque as ações são desarticuladas das necessidades sociais, conforme visão defendida por Moraes (2001). Ele argumenta que, em se tratando de competência, deve-se considerar a ideia de relações sociais, não só focando a *performance* individual. O “treinamento” para o trabalho se realiza em atividades totalmente elementares, campos que pouco empregam, mesmo tra-

balhadores com nível de instrução compatível com as exigências do mercado de trabalho.

Com isso, observa-se que a qualidade da formação profissional passa a ocupar lugar de extrema importância na relação da pessoa com deficiência e o mercado de trabalho, uma vez que muitos programas, formatados como profissionalizantes, se apropriam de estrutura informal e de curta duração, não atendendo assim o objetivo de ampliar a empregabilidade dos jovens surdos. Distanciam-se, então, as contribuições defendidas por Leite (1996) que tangenciam a competência, englobando nesta a qualificação de uma pessoa em resolver de maneira dinâmica problemas com considerável grau de complexidade.

Num outro extremo, como consequência dessa “frustração funcional”, as pessoas surdas continuam sendo excluídas como uma minoria despercebida. Com isso, o acesso ao ensino dá lugar ao acesso arquitetônico, distanciando-se assim o possível do ideal. Confirmam-se, então, os achados de Duschatzky e Skliar (2001) que ao se reportarem à questão da exclusão, defendem que a tendência é sempre atribuir ao deficiente a causa do seu isolamento, ou seja, que a deficiência é do deficiente, a exclusão do excluído:

Em relação aos cursos oferecidos atualmente, eu acho que ainda faltam cursos novos para preparar melhor o surdo. Os cursos que se têm ainda são muitos primários, artesanais (Entrevistado 3, grupo 3).

Assim, em relação à preparação profissional do surdo, percebeu-se que, na opinião dos entrevistados, há fragilidades e dificuldades a serem superadas. Aqui cabe registrar,

mais uma vez, as considerações sobre o sentido da aprendizagem para o trabalho em escolas especiais para surdos de alguns países e do Brasil especificamente, que indicam que, na sua maioria, são oficinas que direcionam para um trabalho autônomo de prestação de serviços elementares. Atestam-se, então, as descobertas de Klein (1999), ao salientar que as atividades de qualificação de surdos ainda se detêm a práticas autônomas e elementares.

Portanto, é premente que no campo da educação e formação profissional voltadas para as pessoas com deficiência, os impactos das políticas devem promover o apoio ao desenvolvimento de sistemas inclusivos, com instituições capazes de responder à diversidade de forma efetiva. Almeja-se ter escolas que exerçam seu papel social frente aos grupos mais vulneráveis, que têm experimentado exclusão, discriminação e segregação. Resgatam-se assim, os manifestos de Machado (2008), ao pregar que historicamente o surdo não tem tido acesso ao ambiente educacional que contem-

Portanto, é premente que no campo da educação e formação profissional voltadas para as pessoas com deficiência, os impactos das políticas devem promover o apoio ao desenvolvimento de sistemas inclusivos.

ple a sua diferença linguística. Ao contrário, diante da maioria ouvinte são inclinados a aceitar a posição linguística deste grupo.

Em relação às práticas organizacionais reveladas, percebe-se que as empresas ainda tendem a relacionar as dificuldades em contratar pessoas surdas com fatores externos (nesse caso, os próprios surdos e outros aspectos diversos). Esse comportamento merece um aprofundamento, à luz do que afirma Teresa Amaral (2004) ao abordar a dificuldade das organizações em incluir uma lógica diferente em seus valores e processos, o que contribui para que o deficiente, sobretudo o surdo, fique à margem do mercado de trabalho formal. Nesse entendimento, parece ser mais simples (e até óbvio) atribuir a dificuldade aos próprios deficientes e as outras questões externas à organização:

Mas, ainda existe muito preconceito em relação ao surdo. Às vezes, quando eu era transferido para outro setor, o chefe dizia: olha pessoal, vocês vão trabalhar com uma pessoa surda, e as pessoas ficavam assustadas e preocupadas e diziam: mas a gente não vai conseguir se comunicar com ele, como vai ser a execução dos trabalhos? A gente precisava receber uma pessoa normal e não um surdo. Era uma situação de [...] descrédito do que o surdo poderia fazer (Entrevistado 4, grupo 3).

Essa ótica está de certa forma em perfeita harmonia com o padrão racionalizado, funcional e tecnologicizado da sociedade contemporânea, mais preocupada com os "meios" do que com os "fins". A técnica tem em si a sua própria razão de ser: não importa o para quê; não se discute se os meios tecnológicos serão bem ou mal utilizados. A eficácia é o único critério de verificação. Num mundo

Uma empresa inclusiva seria aquela que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais; efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas.

dominado pela razão técnica, o homem é obrigado a pautar-se pela eficácia e pela produção. Tudo o mais é sonho, utopia inútil. Com isso, fundamenta-se a ótica de Marx (1984), defendendo que a produção em si deve ser esgotante, com vistas ao ganho por meio do trabalho excedente, ou seja, a valorização da mais valia.

Assim, as empresas, geralmente, se apropriam das atitudes "pilateanas", a partir de práticas voltadas mais para os negócios, para os resultados e para os objetivos organizacionais. Ou seja, a adoção de uma racionalidade instrumental, onde a contratação laboral é motivada unicamente pela obediência aos dispositivos legais voltados para a inserção profissional da pessoa surda, "lavando-se as mãos" quanto aos investimentos sociais necessários.

Uma empresa inclusiva seria aquela que acredita no valor da diversidade humana, contempla as diferenças individuais; efetua mudanças fundamentais nas práticas administrativas; implementa adaptações ao ambiente físico; adapta procedimentos e instrumentos de trabalho; treina todos os recursos humanos na questão da inclusão só para citar alguns

itens que devem ser observados. Está concepção está respaldada no que defende Sasaki (1997) a respeito de empresa que firma o compromisso de implementar ações de responsabilidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

A humanidade, historicamente, demonstrou que as relações vivenciadas pelas pessoas com alguma deficiência sempre foram marcadas por valores com pesos diferenciados. Embora se percebam o empenho e a dedicação na implementação de políticas sociais que promovam condições de igualdade de oportunidades para esse segmento populacional, os caminhos percorridos entre o que foi idealizado nos dispositivos oficiais e as ações praticadas ainda trazem muitas divergências.

Precisamente, no campo da inserção profissional, com vistas ao exercício pleno da cidadania, ainda que não se negue a existência de um arcabouço de documentos oficiais que defendam e garantam o anseio das pessoas portadoras de deficiência de se tornarem ativas economicamente, é impossível negligenciar a existência da desinformação, preconceitos e equívocos em relação à emblemática questão social.

Atitudes segregadoras ainda persistem na oferta de possibilidades para aqueles sujeitos que de alguma forma começaram a vida com certas “desvantagens”. Em muitos casos, mesmo que por exigência legal, empresas até oferecem vagas para os deficientes. Porém, muitas dessas vagas são moldadas a um tipo de deficiência e, muitas vezes, são, preferencialmente, destinadas

aos candidatos que, quando contratados, não implicarão a necessidade de mudanças, adaptações e investimento social. Mais uma vez, a atitude social de considerar as possibilidades laborais do deficiente é motivada não pelo perfil que elas possuem para exercer determinada função, mas pelo tipo de comprometimento, necessidade e implicações que a sua deficiência irá exigir.

Nessa perspectiva, acredita-se ser premente uma mudança na concepção que a sociedade tem em relação à deficiência, e sua extensão ao mundo do trabalho. A falta de sensibilidade em relação a essa questão, apenas alimenta a frágil cultura empresarial de empregar por imposição legal, ou até mesmo por atitudes meramente caridosas e não por acreditar na capacidade e competência. Essas condutas humanas reforçam a permanência do entendimento de que a deficiência está totalmente centrada no próprio deficiente, e muito mais do que isso, suas dificuldades ou impossibilidades estão inseparavelmente, tão somente, ligadas a elas. Com isso, ao considerarmos que o empregador, também, compõe a nossa sociedade, fatalmente a sua maneira de pensar e até mesmo as suas atitudes comungam da mesma maneira de conceber a questão do ideário deficiência-trabalho.

Evidencia-se, assim, a influência de práticas relacionadas à racionalidade instrumental e padrões socialmente estabelecidos nos processos decisórios de contratação da pessoa surda. De acordo com o observado ao longo da pesquisa, sobretudo nas empresas participantes, ficou evidente a influência de ambas as posturas. Por

meio dos fragmentos de discursos, fica óbvia a postura instrumentalista da maioria das organizações participantes, preocupadas com a questão do desempenho e da eficiência, causada pela influência de modelos sociais instituídos que levam ao preconceito e a estigmatização, conforme Goffman (1988).

Somado a isto, deve-se considerar que a questão da surdez transcende o modelo de intervenção calcado na matriz do conhecimento médico-científico de abordagem terapêutica, em que há o predomínio do discurso pautado no “desvio” e na “incapacidade” como verdades absolutas. Com isso, a indiferença, o desconhecimento quanto ao artefato linguístico do surdo provoca nesses sujeitos o sentimento de “estrangeiridade, a partir dos seus efeitos nas relações sociais e profissionais. Por possuir uma língua pouco difundida, ao surdo é reservado o isolamento silencioso, esvaindo-se o papel do seu idioma que garante além da comunicação, o conforto linguístico que, de forma natural e expressiva, envolve ações, ideias e sentimentos (Vilhalva, 2004).

No que tange às ações voltadas para a questão da qualificação profissional da pessoa surda, o cumprimento desses compromissos é acompanhado do sentimento de “impotência funcional” ou, relativamente, malsucedidos diante dos desafios enfrentados. Desse modo, importa perceber que tal realidade esbarra em obstáculos que não lhe permite forjar no sentido de conferir às pessoas surdas uma igualdade de oportunidades no acesso a arenas tão relevantes da vida social como a educação e o emprego.

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. (1995). Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra.
- ALBORNOZ, Suzana. (1988). O que é trabalho? 3ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- AMARAL, Teresa. (2004). Trabalho e deficiência: o desafio da inclusão. Rio de Janeiro.
- AMARAL, Lígia Assumpção. (1994). "Mercado de trabalho e deficiência". *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. I, nº 2, fev. Piracicaba. p. 127-136.
- ANACHE, Alexandra Ayach. (1994). "Educação e deficiência: estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual". Campo Grande: CECITEC/UFMS.
- ANTUNES, Ricardo. (1995). "Adeus ao trabalho? – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho". 6ª ed. Campinas: Cortez.
- ARAÚJO, Luiz Alberto David. (1994). "A Proteção Constitucional das Pessoas Portadoras de Deficiência". Brasília: Corde.
- ARENDT, Hannah. (1981). "A Condição Humana". Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ARRETCHE, Marta; RODRIGUEZ, Vicente. (Orgs.). (1999). Descentralização das políticas sociais no Brasil. Brasília: Fundap.
- BARDIN, Laurence. (2002). "Análise de conteúdo". Lisboa: Edições 70.
- BAUDRILLARD, Jean (1983). "Les Stratégies Fatales". Paris: Bernard Grasset.
- BAUMAN, Zygmunt. (1999). "O mal-estar da pós-modernidade". Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BELLONI, Isaura *et al.* (2001). "Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional". *Coleção Questões da Nossa Época*, v. 75, 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- BORDENAVE, Juan Dias. (1994). "O que é participação?" São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL. (2001). "Conhecendo nossos direitos e deveres: diretrizes internacionais". Vol. I. – INES. Rio de Janeiro.
- _____. (1988). "Constituição da República Federativa do Brasil". Brasília: Senado.
- _____. Ministério da Justiça. (1996). "Os direitos das pessoas portadoras de deficiência". Lei 7.853/89, Decreto 914/93, Brasília: Corde.
- _____. Ministério do Emprego e do Trabalho. (1990). Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Legislação relativa ao trabalho de pessoas portadoras de deficiência: coletânea. Brasília: TEM, SIT/DSST.
- _____. Ministério do Emprego e do Trabalho. (1999). Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. Legislação relativa ao trabalho de pessoas portadoras de deficiência: coletânea. Brasília: TEM, SIT/DSST.

- CARVALHO, Alberto Roberto de. (2006). *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos/organização do programa institucional de ações relativas às pessoas com necessidades especiais – PEE* –, 140 p. Cascavel: EDUNIOESTE.
- CHAUÍ, Marilena. (1999). "Introdução". In: LAFARGUE, Paul. "O direito à preguiça". Tradução J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Fundação UNESP, Hucitec. p. 9-56.
- CROCHIK, José Leon. (1995). "Preconceito: indivíduo e cultura". São Paulo: Robe.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. (2001). "O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação". In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas das diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FOUCAULT, Michel. (2002). Soberania e disciplina. (aula de 14 de janeiro de 1976, no Colège de France). Tradução: Maria Teresa de Oliveira e Roberto Machado. In: *Microfísica do Poder*. Organização e tradução: Roberto Machado. São Paulo: Graal.
- GOFFMAN, Erving. (1988). "Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada". 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara.
- GOGGIN, Gerard; NEWELL, Christopher. (2003). "Disability: the social construction of disability in new media". Marland: Rowman & Littlefield. p. 26.
- HERMAKOVA, Antonina; RATNIKOV Valentin. (1986). "Que são as classes e a luta de classes?" Moscou: Edições Progresso.
- HUSSERL, Edmund. (1971). "A crise das ciências europeias e a fenomenologia transcendental". Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- KLEIN, Madalena. (1999). *A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS.
- LANCILLOTTI, Samira Saad Punchério. (2002). "Deficiência e trabalho: redimensionando o singular no contexto universal". Campo Grande, 2000. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- LEITE, Márcia de Paula; SILVA, Roberto dos Anjos. (1996). "A Sociologia do trabalho frente a reestruturação produtiva: uma dimensão teórica". Rio de Janeiro: BIB nº 42.
- LOBO, Lilia Ferreira. (1997). "Os Infames da História: A instituição das deficiências no Brasil". Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia Clínica. Departamento de Psicologia PONTIFÍCIA Universidade Católica. Rio de Janeiro.
- LOPES, Maura Corcini. (2000). "Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos". Porto Alegre: UFRGS/PGEDU, 2000. Tese (Tese em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Grande do Sul. Porto Alegre.
- MACHADO, Paulo César. (2008). "A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo". Florianópolis: UFSC.

MACIEL, Hilda Ferreira. (1987). "Problemática da integração da pessoa deficiente mental educável no mercado de trabalho na área de artes gráficas no município do Rio de Janeiro". Rio de Janeiro. 124 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

MANZINI, Eduardo José. (1996). "Profissionalização de indivíduos portadores de deficiência mental: visão do agente institucional e visão do egresso". 216 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

MARX, Karl. (1984). "Manuscritos econômico-filosóficos". Tradução Alex Martins. São Paulo: Martin Claret.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES Leila Regina D'Oliveira de Paula; FERREIRA, Julio Romero. (2004). "Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência". *Temas em psicologia da SBP*, v. 12, nº 2.

MENDES, Rodrigo Hübner. (2004). "Desmistificando os impactos da diversidade no desempenho das organizações". Anais III Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, Atibaia, SP.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2005). "Avaliação por Triangulação de Métodos". Rio de Janeiro: Fiocruz.

MINISTÉRIO DA SAÚDE: (2009). "Política Nacional da Pessoa com deficiência". http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=29043. Acesso em 15/03/2010.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. (2001). "O que há de novo na educação profissional no Brasil. Trabalho e Educação". *Revista do NETE*. Minas Gerais, nº 8, jan./jun, p. 13-45.

MORIN, Estelle. (2001). "Os Sentidos do Trabalho". *Revista de Administração de Empresas – RAE*. v. 41, nº 3, jul./set., p. 8-19.

MOURA, Maria Cecília. (2000). "O Surdo: caminhos para uma nova identidade". São Paulo: Revinter.

NÉRI, Marcelo Cortês; CARVALHO, Alexandre Pinto; COSTILHA, Hessia G. (2002). "Política de cotas e inclusão trabalhista das pessoas com deficiência". Nov. 2002. 67p. Disponível em <http://federativo.bndes.gov.br/destaques/idh.htm>. Acesso em 7 de março de 2010.

NUNES, Leila Regina Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero. (1994). "Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado". In: SORIANO DE ALENCAR, E.L.M (Org.). *Tendências e desafios da educação especial*. Brasília: MEC/SEESP.

PASTORE, José. (2000). "Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência". São Paulo: LTR, p. 7.

PETRILLI, Liliana Rolfsen. (1999). "Reestruturação nos bancos do Brasil: desemprego, subcontratação e intensificação do trabalho". *Educação e Sociedade*. São Paulo, nº 67, ago, 1999. Disponível em: www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/liliana/cap3.html. Acesso em março/2010.

POZZOLI, Lafayette. (2006). "Pessoa portadora de deficiência e cidadania". In: ARAÚJO, Luiz Alberto David (Org.). *Defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência*. São Paulo: Revista dos Tribunais.



REDONDO, Maria Cristina; CARVALHO, Josefina Martins. (2001). "Deficiência auditiva". Brasília: MEC – Secretaria de Educação à Distância. *Cadernos da TV Escola*. O surdo: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: Revinter.

SANTORO, José Jayme. (1999). "A discriminação e o fracasso das políticas públicas". *O Direito do deficiente*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris.

SARAVIA, Henrique. (2006). "Políticas públicas". *Coletânea*. Brasília: ENAP.

SASSAKI, Romeu Kazumi. (1997). "Inclusão: construindo uma sociedade para todos". 2ª ed. Rio de Janeiro: WVA.

SHIMONO, Sumiko Oki. (2008). "Educação e Trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência". 196 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s.n.

SILVA, Jorge da. (2001). "Trabalhando com a deficiência no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais". São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO do Brasil.

SKLIAR, Carlos (Org.). (1999). "Atualidade da educação bilíngüe para surdos". Porto Alegre: Mediação.

_____. (1997). "Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial". Porto Alegre: Mediação.

_____. (1998) "Os estudos surdos na educação: problematizando a normalidade". In: *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

SINE/RS. (1990). "Manual das ocupações compatíveis à condição de pessoas portadoras de deficiência". Porto Alegre.

TEODÁSIO, Armindo dos Santos de Souza; GIVISIÉZ, Lucas José Villas Boas. (2003). "Estratégias corporativas para a inclusão de portadores de deficiência no trabalho". *Revista de Administração da UNIMEP*. São Paulo, v. 1, nº 1, set./dez.

TOMASINI, Elisabete Archer. (1995). "Trabalho e deficiência mental: uma questão a ser repensada". *Revista brasileira de educação especial*, v. 2, nº 3, set. São Paulo. pp.127-132.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2001). "Incluir para excluir". In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas das diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica. pp. 105-118.

VERGARA, Sylvia Constant. (2009). "Projetos e relatórios em administração". 11ª ed. São Paulo: Atlas.

VILHALVA, Shirley. (2004). "Despertar do silêncio". Petrópolis: Arara Azul.

SURDEZ E INSERÇÃO PROFISSIONAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE UNIVERSITÁRIOS SURDOS

Deafness and Professional Insertion: social representations of deaf university students

José Carlos Miraglia Magaldi

Rita de Cássia Pereira Lima

José Carlos Miraglia Magaldi é assistente Social do MEC/INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos desde 1994, especialista em Planejamento e Educação Ambiental pela Universidade Cândido Mendes (2006), capacitado em supervisão de estágio pela UFRJ (2008), Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro/Brasil (2011).

Endereço Eletrônico: jcmagaldi@terra.com.br

Rita de Cássia Pereira Lima é doutora em Educação pela Université René Descartes Paris V, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro/Brasil.

Endereço Eletrônico: ritalima@netsite.com.br

Material recebido em 25 de outubro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar representações sociais de universitários surdos sobre inserção profissional. O estudo enfatizou as relações sociais do trabalhador surdo, baseou-se em trabalhos envolvendo educação e inserção profissional de surdos e teve como referência teórico-metodológica a Teoria das Representações Sociais (TRS). Foi realizada no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2010. Os participantes foram dezesseis alunos das faculdades de Pedagogia e Letras Libras com experiência formal de trabalho. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, filmadas com áudio e realizadas com a mediação de um intérprete proficiente em Língua de Sinais (LIBRAS). Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo temática, que favoreceu a identificação de três unidades temáticas ligadas à

inserção profissional de surdos: Trabalho, Comunicação e Direitos Sociais. Os significados expressos nas entrevistas indicam o conflito entre duas posições que podem explicar a ancoragem da representação social dos sujeitos sobre inserção profissional de surdos: por um lado, entre as pessoas que se comunicam majoritariamente em língua portuguesa dominante no ambiente de trabalho o surdo é visto como deficiente; por outro lado, entre os surdos prevalece o enfoque mais atual identificado com as culturas surdas, o do bilinguismo no modelo antropológico defendido pela comunidade surda estudada. O estudo destaca a luta expressa no movimento social de surdos por uma nova arquitetura da educação escolar na qual esses sujeitos possam ocupar espaços de poder até então ocupados pelos ouvintes.

Palavras-chave: Surdez; Inserção profissional; Representações sociais; Universitários surdos.

ABSTRACT

This research has a imed to investigate social representations of deaf college students on employability. The study emphasized the social relations of the deaf worker, was based on works involving education and employability of the deaf and used the Theory of Social Representation as reference. It was conducted at the National Institute of Education of Deaf (INES) in the city of Rio de Janeiro. The participants were sixteen students of the faculties of Pedagogy Language Libras with formal work experience. It was conducted semi-structured interviews, recorded with audio and performed with the mediation of an interpreter proficient in Brazilian Sign Language. The data were analyzed by the thematic contents that favored to identify three thematic units connected to the employability of deaf: Work, Communication and Social Rights. The meanings expressed in the interviews indicate the conflict

between two positions that may explain a representation of social anchorage of the participants about employability of deaf: in one hand, between people who communicate mainly in the dominant language in the workplace seems to be prevailing clinical view deafness, as the deaf are reviewed as deficient; on the other hand between the deafs prevail the more actual focus that characterize this group, the bilingualism in the anthropologic model defended by deaf community studied. The study highlights the struggle expressed in the social movement of deaf people for a new about a new architecture school education in which these people may occupy positions of power until then occupied by the listeners.

Keywords: Deafness, Employability, Social Representations, Deaf College Student.

INTRODUÇÃO

A inserção profissional de surdos tem constituído objeto de estudos e pesquisas em todo o País. Esses estudos mostram um contexto profissional muito complexo, repleto de tensões e conflitos (Reis, 2006; Silveira, 2007 e Shimono, 2008). Historicamente as pessoas surdas foram excluídas do trabalho formal nas empresas, entretanto, a partir de lutas e conquistas empreendidas por este segmento, particularmente no final do século XX, esse fenômeno social vem se transformando lentamente.

Reis (2006, p. 93), em seu estudo com surdos trabalhadores da Zona Franca de Manaus, identificou as seguintes barreiras enfrentadas no trabalho: “baixo nível de escolaridade, ausência do acesso a comunicação no local de trabalho, formação profissional incipiente, perspectiva da deficiência”. Essas questões vivenciadas pelos trabalhadores surdos de Manaus se assemelham às dificuldades encontradas pelos trabalhadores (pessoas com deficiência em geral, incluindo surdos) de São Paulo, apontadas por Shimono (2008, p. 12), que relacionamos a seguir: “preconceito, discriminação, falta de credibilidade nas competências laborais, constrangimento no relacionamento gerado pela falta de convívio, condições precárias de acessibilidade”, que segundo a autora, somam-se à falta de qualificação profissional e ao baixo nível de escolarização.

Silveira (2007, p.8) realizou estudo com surdos trabalhadores do Distrito Federal, particularmente sobre a inclusão profissional e representações sociais do trabalho por surdos empregados, desempregados e por empregadores. Os resultados da análise das entrevistas foram agrupados em quatro categorias, das quais selecionamos duas: “Significados do trabalho – coisa boa, que proporciona aprendizagem e um futuro melhor, ter determinação, ter oportunidade de crescer e progredir na vida” e “Dificuldades em conseguir e perma-

necer no emprego – dificuldades de obtenção do primeiro emprego, preconceito das pessoas, dificuldades na comunicação relacionadas ao cumprimento de tarefas”.

Os significados atribuídos ao trabalho pelos surdos do Distrito Federal demonstram a perspectiva de inserção e participação social desse segmento e descarta um posicionamento passivo e dependente de benefícios assistenciais. No entanto, na categoria “Dificuldades em conseguir e permanecer no emprego” se manifesta o alto índice de rotatividade, desemprego, dificuldades de ascensão funcional, baixa remuneração, e empregabilidade concentrada nas funções de serventes e auxiliares.

Esse panorama da situação do trabalhador surdo apontado nos estudos realizados em Manaus, São Paulo e Distrito Federal indicam que a inserção profissional desse segmento de pessoas é complexa e desigual. No Brasil, a surdez, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS¹) Lei 10.436 de 2002 (BRASIL, 2002) e a autonomia da pessoa surda estão envoltos numa atmosfera de desinformação muito acentuada que tem gerado situações de preconceito² no mundo do trabalho, principalmente se a surdez for relacionada exclusivamente com deficiência (Shimono, 2008). O vocábulo deficiência, que significa “insuficiência; falta; imperfeição” conforme Nascentes (1993, p. 269), associado à incapacidade

¹ A Língua de Sinais é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. [...] Cada país tem a sua própria língua que vem a se constituir em específicas condições sociais, políticas e culturais. Rocha (2008, p. 41).

² Segundo Camino & Pereira (no prelo apud Lacerda et al., 2002, p.166) “[...] o preconceito pode ser definido como uma forma de relação intergrupal onde, no quadro específico das relações de poder entre grupos, desenvolvem-se e expressam-se atitudes negativas e depreciativas além de comportamentos hostis e discriminatórios em relação aos membros de um grupo por pertencerem a esse grupo”.

de ouvir e falar fluentemente contribuiu de forma negativa para a construção da imagem profissional desses sujeitos que, ao contrário, se percebem como pessoas “normais”, capazes, e não com a falta ou deficiência de alguma função (Conforto, 2007).

A visão clínica da surdez, com ênfase no ensino da língua oral, é questionada pelos surdos ao ser considerada isolada do contexto sócio-histórico (Skliar, 2010), da luta dos sujeitos surdos no mundo e pelo respeito às culturas e identidades surdas.

A concepção de surdez na perspectiva da deficiência, que se refere a um “modelo clínico e assistencialista, baseado na perspectiva do déficit” (Sá, 2006, p. 77), tem dificultado e impedido que esses sujeitos conquistem espaços diferenciados e prestigiados socialmente na escola e no mundo do trabalho. Tal perspectiva reforça ideias estereotipadas a respeito da condição dos surdos, não contribuindo para a emancipação social e política desse segmento. Pelo contrário, estimula a dependência e a tutela.

Em outra concepção, a da abordagem da educação bilíngue (Libras e Português), a língua de sinais é adotada como primeira língua, em uma perspectiva multicultural que considera e valoriza a produção cultural desses sujeitos (Favorito, 2006). Reafirma a identidade das pessoas surdas que se autodenominam surdos, pertencentes a um segmento de minoria linguística e cultural, imersos na vida social onde há hegemonia de culturas

ouvintes. Essa concepção de surdez baseia-se na diferença linguística e validação das identidades³ surdas e das comunidades surdas (Perlin, 2010) que lutam para garantir direitos de se expressarem livremente em sua língua natural, a LIBRAS, na família, na escola, no trabalho e na vida social como um todo. Esse sentimento e atitude coletiva vêm se consolidando junto a essa população, se contrapondo ao pensamento tradicional, impregnado de tutelas frequentemente sutis ainda muito presentes nas relações sociais que envolvem esses sujeitos.

A relação de poder estabelecida nas relações sociais ao longo dos

No entanto, permanece como obstáculo a comunicação nos locais de trabalho onde se utiliza a língua portuguesa oral e escrita.

anos em nosso país, iniciando-se na família e se perpetuando na escola e no trabalho, vem entrando a transição de subalternidade dos surdos para a de sujeitos emancipados em condições de exercer poder na política, na educação, no trabalho, nas artes e na vida social.

A discussão política das pessoas surdas se caracteriza principalmente pela garantia da diferença linguística, reconhecimento das identidades surdas e das culturas surdas, que são construídas pelos

surdos que utilizam a Libras nas relações sociais, formando assim uma rede de significados a partir de informações intelectuais, artísticas, técnicas, éticas, jurídicas, estéticas (Sá, 2006).

Considerando essa conjuntura, a questão profissional emerge como oportunidade de essas pessoas alcançarem uma condição socioeconômica que proporcione uma vida autônoma e independente.

A Convenção nº 159 de 1983 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 51, de 28 de agosto de 1989 (BRASIL, 1989) e pelo Decreto 3.298 de 1999 (BRASIL, 1999) recomenda ações combinadas entre Estado, sociedade civil e empresas para a inclusão profissional de pessoas com deficiência, o estímulo à formação humana e profissional pautada no reconhecimento e legitimação da dignidade humana e a perspectiva de participação social crítica. A Convenção nº 159 (OIT) também determina a todo país-membro a criação de política nacional para impedir a discriminação em emprego e profissão. De acordo com os números de 2007 do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), do total de 37,6 milhões de vínculos empregatícios formais, 348,8 mil foram declarados como pessoas com deficiência, o que representa menos de 1% do contingente de empregos formais no Brasil, para uma população de 34.580.721 pessoas com deficiências (IBGE, 2000). Os dados indicam um nível de empregabilidade muito baixo

³ Ao se focar a questão da identidade, logo se é remetido à questão da diferença, visto que a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, que não é outra coisa senão um processo social discursivo (SÁ, 2006 p.123).

e, conseqüentemente, um elevado nível de desemprego no segmento dessas pessoas. Esse contexto evidencia a falta de oportunidades de trabalho e o baixo nível dessa empregabilidade.

Os surdos universitários, com aumento do grau de escolaridade, passam a ter expectativas diferenciadas de acesso e ascensão profissional nas empresas. No entanto, permanece como obstáculo a comunicação nos locais de trabalho se utiliza a língua portuguesa oral e escrita. Neste contexto, algumas questões podem ser colocadas: A esperada melhoria das condições de trabalho e renda compatível com o nível de escolaridade se aplica no contexto de empregabilidade desses trabalhadores universitários? Que dificuldades os surdos universitários encontram no acesso, permanência e ascensão ao trabalho?

Essas questões impactam diretamente na construção do pensamento social desses sujeitos. O autor propõe assim a Teoria das Representações Sociais (TRS), que tem como fundamento o estudo do conhecimento do senso comum no âmbito de uma abordagem psicossocial. Nesta perspectiva, as representações são fenômenos sociais dinâmicos, presentes na comunicação dos indivíduos e grupos com a função de tornar familiar e prático o conhecimento acerca de um objeto. As representações sociais compreendem o indivíduo (sempre histórico e coletivo), o objeto e o outro na sua inter-relação (Jodelet, 2005).

Tendo a TRS como fundamento teórico metodológico, esse estudo tem como objetivo geral investigar as representações sociais de universitários surdos sobre inserção pro-

fissional destacando o campo das relações sociais no trabalho. Com base nesse objetivo, duas questões de estudo serão privilegiadas: que significados esses sujeitos atribuem à inclusão profissional, permanência e ascensão funcional do trabalhador surdo? Como veem a comunicação no local de trabalho?

EDUCAÇÃO E INSERÇÃO PROFISSIONAL DE SURDOS

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como referência

A inserção profissional de pessoas surdas tem sido objeto de programas e ações em todo o País. A legislação específica do segmento de pessoas com deficiência e trabalho é extensa: Lei 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989), que trata de direitos individuais e coletivos; Lei 8.112 de 1990 (BRASIL, 1990) determinando reserva de vagas em concurso público, Lei 8.213 de 1991 (BRASIL, 1991) determinando reserva de vagas nas empresas e Decreto 3.298 de 1999 (BRASIL, 1999) para modalidades de inserção profissional (GUGEL, 2007).

No estado do Rio de Janeiro, instituições como o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES –, instituições ligadas à defesa de direitos das pessoas com deficiência, a Delegacia Regional do Trabalho (DRT), o Ministério Público do Trabalho (MPT), a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN) e o movimento social organizado de pessoas surdas (Associações de Surdos e Federação Nacional de Educação e Integração

dos Surdos – Feneis) atuam de forma independente com seus usuários nas questões relacionadas ao mundo do trabalho. Eventualmente, articulam-se no sentido de discutir e encaminhar propostas junto ao poder público e à sociedade civil para viabilizar a inserção profissional da pessoa com deficiência.

Ao longo da sua história centenária, o INES vem implementando a política nacional de educação de surdos, seu processo de escolarização e de educação profissional. O setor responsável pela qualificação e encaminhamento profissional atende alunos do colégio de aplicação do instituto e surdos da comunidade. Essa ação institucional é muito antiga, com vários registros dos quais destacamos um do ano de 1901 da obra de Rocha (2010, p. 125-126):

O regulamento aprovado pelo decreto de nº 3.964 de 23 de março de 1901, assinado pelo então Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, Campos Salles, e pelo presidente da República, Epitácio Pessoa, define o ensino no Instituto como *literário e profissional*. [...] Quanto ao ensino profissional, o aluno teria direito a um percentual em média de 50% sobre o produto da venda dos objetos por eles fabricados. Nessa altura as oficinas eram de arte tipográfica, encadernação, douração e de sapataria. O total de alunos matriculados era em torno de cinquenta.

Ao longo dos anos essa ação passou por transformações. Na década de 1990 foi reestruturada com a criação do setor denominado DIEPRO – Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional. Esse setor tem dotação orçamentária própria destinada ao custeio de cursos e ações socioeducativas envolvendo

os surdos e o mundo do trabalho, com uma meta anual em torno de mil atendimentos entre qualificação e encaminhamento para o trabalho. Atua na execução direta dessas atividades e em parceria com instituições públicas e privadas.

Legislação e inserção profissional de surdos

Em um contexto mais amplo, a educação escolarizada em nosso país ainda não contempla as necessidades de educação das pessoas surdas. Apesar da legislação vigente, existe um percentual significativo de surdos fora da escola, sem a formação necessária para uma inserção social digna. A dificuldade do acesso à escola de boa qualidade, a precária formação profissional e o preconceito de grande parcela do empresariado brasileiro, tem repercutido diretamente na empregabilidade das pessoas surdas que estão no mundo do trabalho, em sua maioria, ocupando cargos de auxiliares e serventes.

As oportunidades de trabalho surgem com a obrigatoriedade do cumprimento da lei de cotas pelas empresas, não havendo ainda uma disponibilização espontânea de vagas. Quando oferecidas, se concentram nas categorias funcionais, que não exigem maiores especializações, consequentemente com oferta de salários mais baixos.

As pesquisas anteriormente citadas na introdução (Reis, 2006; Silveira, 2007 e Shimono, 2008) apontam para um quadro social do trabalhador surdo com um elevado grau de dificuldades encontradas no acesso, permanência e ascensão no mundo do trabalho. Dentre as várias dificuldades

apontadas, duas são consideradas determinantes nessa relação: o ambiente linguístico predominante no local de trabalho (português - língua nacional falada e escrita) impactando diretamente na comunicação exercida no trabalho e a baixa escolarização/formação profissional do trabalhador.

A baixa "escolarização/formação" da pessoa surda vem se transformando com a inserção de alunos surdos nas universidades brasileiras em cursos presenciais e a distância. O reconhecimento da importância desse processo em nosso país

Apesar da legislação vigente, existe um percentual significativo de surdos fora da escola, sem a formação necessária para uma inserção social digna.

se deu por meio da realização em 2010, na Universidade Federal de Santa Catarina, da edição brasileira do evento denominado "Deaf Academics", cujo foco principal é o reconhecimento dos surdos acadêmicos no mundo (Austin, Texas, Estados Unidos em 2002; Washington, DC, Estados Unidos em 2004; Estocolmo, Suécia em 2006 e Dublin, Irlanda em 2008).

O acesso da pessoa surda ao ensino superior no País vem alcançando patamares bem expressivos não só na graduação, mas também no mestrado e doutorado. Para que esse atual estágio de escolarização do surdo seja fortalecido, é neces-

sária a implementação de mudanças que interfiram diretamente nas condições de acessibilidades física, linguística e atitudinais nesses espaços, e que a educação fundamental também passe por transformações profundas, principalmente as relacionadas à convivência entre pares surdos e a presença do professor surdo no espaço educacional.

Essa perspectiva emancipatória do sujeito surdo assumindo o destino da educação de seus pares é bem antiga e foi enfraquecida após o Congresso de Milão realizado no ano de 1880. Se referindo às decisões desse congresso, Skliar (2010), ratifica a importância dos professores surdos na condução do processo educacional de seus pares.

A qualidade da inserção da pessoa surda no mundo do trabalho reproduz esse quadro histórico de subalternidade social, cultural e educacional vivido por esses sujeitos, que de posse dessa consciência social, têm condições de transformar esse contexto.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA PONTE PARA O PENSAMENTO SOCIAL DE SURDOS UNIVERSITÁRIOS

As representações restauram o pensamento social dos sujeitos, a sua realidade prática. Segundo Moscovici (2009), elas são vistas como a "atmosfera" que influencia as relações dos indivíduos ou grupos. O seu processo de formação consiste em tornar um objeto novo em familiar, tornar comum e real algo não usual e incomum. Os processos geradores da representação social são denominados de "anco-

ragem e objetivação". O autor sintetiza esses processos como:

[...] maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Ibid, 2009, p. 78).

Pelo mecanismo da ancoragem, a novidade passa por um processo cognitivo no qual o sistema de conhecimento preexistente, que envolve valores significantes, conjunto de comportamento e regras de uma determinada classe ou grupo de pessoas, filtra o novo. Esse novo conhecimento pode ser definido como normal ou aberrante, conforme ou divergente da norma, sendo assim integrado à rede de significados já existente. O mecanismo da objetivação consiste em reproduzir um conceito, algo abstrato numa imagem, que extrapola o nível do pensamento e se transforma em realidade prática que orienta e prescreve a ação dos sujeitos.

[...] uma estrutura imaginante reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual de modo a proporcionar uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto da representação, permitindo ao sujeito apreendê-los individualmente e em suas relações. O resultado dessa organização é chamado de núcleo ou esquema figurativo." (Alves-Mazzotti, 1994, p. 7).

Na atualidade, as questões sociais de grupos minoritários⁴ tem sido objeto de interesse em vários campos do conhecimento. O cenário político se transformou e o debate se ampliou, contemplando demandas e questões específicas de grupos de mulheres, negros, homossexuais, pessoas com deficiência, grupos com diferenças linguísticas e outros. A representação social de universitários surdos sobre inserção profissional poderá contribuir para o conhecimento desse fenômeno social recente na vida desses cidadãos.

Visões da realidade são apresentadas a todo o momento por grupos e pessoas que, por meio de uma correlação de forças em constante luta, fazem prevalecer seus discursos e a consequente ocupação dos espaços sociais. No contexto das pessoas surdas, o que esperamos com essa pesquisa não é falar em nome dos surdos, mas tornar público o pensamento social desses sujeitos a partir das suas próprias significações construídas no mundo da educação e do trabalho.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa qualitativa (Alves-Mazzotti e Gewandszajder, 2004; Bogdan e Biklen, 1994), fundamentada pela Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1978). Buscamos compreender intenções e significados na inter-relação social desses sujeitos com o fenômeno social em estudo, correlacionando essas produções psicossociais impregnadas de poder e dominação, com

a estrutura social, cultural e política vigente (Sá, 2006).

Inicialmente fizemos visitas ao local para registro do projeto de pesquisa e obtenção de autorização institucional. Após sua autorização, iniciamos a pesquisa com os seguintes procedimentos: estudo da documentação institucional (publicações, programa de educação profissional e legislação vigente), observação de campo e respectivos registros em diário para uma melhor compreensão do ambiente sociocultural dos sujeitos (Sá, 1998).

A pesquisa foi registrada e autorizada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CEP sob o nº 0012.0.339.000-10 e registrada no Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico do INES.

Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo (RIZZINI *et al.*, 1999), técnica de investigação interpretativa que proporciona uma inferência mais abrangente dos significados de um texto. Como afirma Bardin (2010, p. 40) "A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

Campo, sujeitos da pesquisa e resultados

A pesquisa foi desenvolvida com os alunos surdos da Faculdade de Pedagogia do INES e do curso de Letras Libras da Universidade Fe-

⁴ [...] todo grupo humano em situação de desvantagem social, cultural, econômica, política ou jurídica, cujos direitos são vulnerados apenas por possuírem alguma ou algumas características diferentes das do grupo dominante da sociedade (Lopes, 2006).

deral de Santa Catarina, ensino a distância, polo INES, no Rio de Janeiro no ano de 2010. A escolha do campo da pesquisa deveu-se ao fato de que o INES, além do ensino fundamental e médio, reúne em suas dependências essas duas faculdades, sendo a Faculdade de Pedagogia a primeira bilíngue (Libras e Português) do Brasil que adota a língua de sinais como primeira língua.

Os sujeitos participantes da pesquisa, num total de 16 alunos, foram selecionados em várias turmas, a partir do seguinte critério: universitários surdos, de ambos os sexos, que já tiveram experiência formal de trabalho. Situam-se na faixa etária compreendida entre 21 e 50 anos, com o maior percentual de universitários na faixa de 31 a 40 anos e com uma pequena concentração na faixa de 41 a 50 anos. Esta caracterização nos remete ao processo de escolarização da pessoa surda, que segundo Favorito (2006) tem seu ingresso no sistema de ensino muito tardiamente em decorrência, principalmente, de questões de natureza linguística. Quanto ao estado civil, 38% de surdos (somados os casados e separados) tiveram experiência conjugal. A constituição familiar é peculiar, com estruturação bem variada, por exemplo, casal de surdos com dois filhos ouvintes; casal de surdos com uma filha surda; casal de surdos sem filhos; surdo divorciado pensionando o filho. O maior percentual é de solteiros, com 62%. Com relação ao grau de surdez dos entrevistados, 87% tem surdez profunda. Um aspecto relevante diz respeito à participação social, política e religiosa dos entrevistados. Os dados mostram alto nível

dessa participação (81%) que se reflete no envolvimento com questões sociais gerais e, principalmente, na militância dos movimentos de pessoas surdas.

Dentre os entrevistados 17% tem formação superior completa e 11% tem pós-graduação. Os relatos do processo de escolarização dos entrevistados indicam um lugar comum no que diz respeito às dificuldades do surdo em ambientes escolares onde predominavam alunos ouvintes “Complicado, sofri bastante. [...] quando tinha que fazer trabalho em grupo, reclamavam: você não faz nada, só fica olhando, você não vai participar? E era complicado, porque me comunicar era difícil” (relato de entrevista).

A situação ocupacional dos entrevistados revela que 85% trabalhavam no ato da entrevista e deste total 20% trabalhava em dois empregos. O índice de desemprego entre os entrevistados foi de 15%. O cargo atual é majoritariamente ligado ao ensino de Libras no contexto da educação de surdos. Apenas três entrevistados atuam em outras áreas. O tempo de trabalho indica um nível elevado de permanência no mesmo local. Não temos registros de alta rotatividade no trabalho. O local de trabalho dos entrevistados se concentra na área da educação, “De fato sou professor, mas no meu contrato eu estou como instrutor” (relato de entrevista). Contratados no cargo de professor, somente três entrevistados, sendo dois professores do ensino fundamental e um no nível superior, os demais são instrutores ou Assistentes Educacionais. Quanto à promoção no trabalho, 75% nunca tiveram ascensão no

trabalho. Respondendo a nossa indagação sobre melhorias salariais advindas de promoção no trabalho, somente 25% obtiveram melhoria salarial.

Considerações finais

A inserção profissional de surdos investigada junto aos universitários que estudam no INES nos cursos de Pedagogia e Letras Libras (polo da UFSC), foi representada por esses sujeitos e relatada no corpo da pesquisa. A investigação nos permitiu conhecer os significados que esses sujeitos atribuem à inclusão profissional, indissociáveis de temas como comunicação e relações interpessoais existentes no local do trabalho, que se configuram em luta deste grupo social nos últimos anos.

Procuramos compreender essa rede de significados à luz da Teoria das Representações Sociais inferindo sobre o processo de formação desta representação por meio da abordagem processual, com apoio da metáforização (Mazzotti, 1998). Os resultados expressam um conhecimento prático, vivido no dia a dia do trabalho desses sujeitos. Foram apresentadas três tabelas com os seguintes eixos temáticos: Inserção Profissional de Surdos – Trabalho, Comunicação e Direitos Sociais extraídos das entrevistas com apoio da análise de conteúdo temática.

Eles representam a inserção profissional de surdos como um “grupo ilhado” dentro da empresa, “à margem” da comunicação e participação com os ouvintes, sendo tratados em sua maioria como “robôs” nos trabalhos de servente e auxiliar. Sentem-se dessa maneira

DEBATE

vítimas de “invisibilidade pública” no local de trabalho.

Os surdos trabalhadores nas empresas representam um quantitativo muito pequeno em relação aos demais trabalhadores ouvintes. Esse quadro se reproduz no mundo corporativo porque as empresas são historicamente constituídas de pessoas ouvintes, detentoras do processo de comunicação oral vigente no espaço profissional. Esse fenômeno de isolamento pelo qual os surdos, na condição de minoria, enfrentam nos locais de trabalho, foi exaustivamente sinalizado pelos entrevistados: “Só tinha eu no

Eles representam a inserção profissional de surdos como um “grupo ilhado” dentro da empresa, “à margem” da comunicação e participação com os ouvintes, sendo tratados em sua maioria como “robôs” nos trabalhos de servente e auxiliar. Sentem-se dessa maneira vítimas de “invisibilidade pública” no local de trabalho.

meio de muitos ouvintes”, “**Era um grupo ilhado**” (grifo nosso). Este é o sentimento do sujeito “estrangeiro” que no dia a dia, através do seu trabalho, tenta provar suas potencialidades aparentemente embotadas no isolamento involuntário dos surdos: “você só entra e trabalha [...] não há interação” (relato de entrevistado). Essa “ilha” (grifo nosso) se apresenta em vários locais de trabalho, segundo os depoimentos dos entrevistados. Há relatos sobre a existência desses grupos ilhados em empresas com muitos funcionários ouvintes, em quantitativo superior a mil funcionários e respectivo grupo de pessoas com deficiência em geral, num total de cinquenta pessoas, dentre elas as pessoas surdas. Há relatos que dão conta dessa relação majoritária de ouvintes e minoritárias de surdos em empresas onde existe apenas um ou dois surdos trabalhando.

Vários relataram que o surdo “tem que provar que é capaz”. O isolamento cultural desses sujeitos dentro da empresa, representado na metáfora “grupo ilhado”, é quebrado quando se institui a “ponte”, concretizada pela presença eventual do intérprete em eventos, reuniões e por meio do português escrito. No entanto, essa ponte é do tipo retrátil, pois na falta de um ambiente linguístico favorável ao entendimento entre os trabalhadores da empresa, ela se recolhe. É assim estabelecida novamente a separação entre as margens dessa “ilha” e o continente do outro lado (Gonçalves Filho, 2004).

Porém, novas oportunidades estão surgindo no cenário da educação e inserção profissional de surdos, apontadas pelos sujeitos dessa

pesquisa. Na atualidade, existe um conjunto de leis que favorece e estimula a participação e a acessibilidade desse segmento de pessoas em todos os espaços públicos na condição de sujeitos emancipados. No entanto, não basta a existência da legislação sem um controle social ostensivo para fazer valer a implementação dessas leis.

Os universitários surdos investigados demonstraram uma forte convicção na importância da divulgação do conhecimento por eles produzido, para dar visibilidade de suas posições ao conjunto da sociedade civil, enfatizando a necessidade de ampliação do espaço de poder e decisão da pessoa surda nas questões que lhe dizem respeito.

Outra importante medida expressa pelos entrevistados diz respeito a dar visibilidade social às questões e reivindicações deles nos movimentos sociais e artísticos de surdos direcionados ao grande público: espetáculos de teatro, televisão, cinema, publicidade, esporte. Os sujeitos enfatizam a necessidade de se projetar nos meios de comunicação social vigente a imagem dos surdos representada por eles próprios. Essa proposta tem respaldo nas recomendações da Comissão de Arte e Cultura da Federação Mundial de Surdos (WFD). Lulkin (2010, p. 39) indica essa atuação conjunta de artistas surdos e ouvintes na produção artística e cultural:

O documento sugere uma atuação conjunta entre artistas profissionais ouvintes e surdos na formação de atores, diretores, técnicos e produtores, buscando uma expressão cultural própria; enfatiza a necessidade de promover a língua de sinais nas manifestações artísticas; solicita pes-

quisas aprofundadas no campo da história e da cultura dos surdos com a inclusão desses estudos socioculturais no currículo escolar.

Os resultados indicam que há uma nova ordem social nesse campo a ser inaugurada a partir do debate livre e democrático sobre as questões da surdez. Os surdos brasileiros estão discutindo o direito de participar na construção da política nacional de educação de surdos e assumir cargos de direção e execução dessa política de educação em nosso país. Nesse cenário, vale a pena destacar que o INES, responsável pela execução dessa política desde a sua fundação em 1857, pelo professor surdo E. Huet, até o ano de 2010 teve vin-

te e sete diretores. Com exceção de seu fundador, não consta nenhum outro surdo. Isso também se reflete no quadro de pessoal do INES no qual o percentual de professores surdos em sala de aula é muito baixo e inexpressivo. O acesso ao concurso público no INES até a presente data não contemplou as recomendações do CONADE (2010) para a aplicação das provas em LIBRAS com a presença de intérprete e as demais determinações legais previstas no Decreto 5.626 (BRASIL, 2005).

Sentimos a necessidade de maior aprofundamento nas questões relacionadas ao programa de educação profissional desenvolvido no INES. É fundamental o envolvimento de

surdos, ouvintes e de instituições tais como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), assim como o envolvimento de outros atores do campo da educação de surdos e representações do empresariado incluindo a Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN).

Acreditamos na importância desse ciclo de transformações em curso e esperamos que essas conclusões possam contribuir de alguma forma para que os surdos professores, mestres e doutores sejam os protagonistas de uma nova era na educação de surdos brasileira.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A. J. (1994). "Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação". *Em Aberto*, Brasília-DF, ano 14, nº 61, jan./mar., p. 60-78.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (2004). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira.

BARDIN, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

_____. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Lei Dispõe sobre o apoio e integração social de pessoas com deficiência e sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.

_____. Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos servidores civis da união. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

_____. Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. Lei de cotas para pessoas com deficiência no trabalho. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8213compilado.htm

DEBATE

_____. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei10436.txt>

_____. Decreto 51, de 28 de agosto de 1989. Aprova os textos das Convenções e Recomendações da Organização Internacional do Trabalho (OIT). 1989. Disponível em: www.medicina-trabalho.med.br/

_____. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7.853, Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com deficiência. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao>.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>

CAMINO, L. e PEREIRA, C. (no prelo). (2002). "O papel da Psicologia na construção dos direitos humanos: Análise das teorias e práticas psicológicas na discriminação do homossexualismo". In: LACERDA (Org.). *Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais, psicologia: reflexão e crítica*.

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Recomendação nº 001/2010. Disponível em <http://www.direitoshumanos.gov.br/pessoas-com-deficiencia-1/conade>, acesso em 13/3/2010.

CONFORTO, Simone. (2007). *Ser Surdo: Um estudo das representações sociais produzidas por jovens surdos*. Rio de Janeiro: UNESA.

FAVORITO, Wilma. (2006). *O Difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. Campinas: Ed. Unicamp.

GONÇALVES FILHO, J.M. (2004). "A invisibilidade pública". In: COSTA, F. Braga da. *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo.

GUGEL, Maria Aparecida. (2007). *Pessoas com deficiência e o direito ao trabalho*. Florianópolis: Oficina Editorial.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000 - Resultados do universo*. 2000a. Disponível em <http://www.IBGE.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tabelabrasil111.shtm>, acesso em 19/1/2009.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Forma de acesso. Disponível em: <http://www.ines.gov.br>, acesso em 19/8/2010.

JODELET, Denise. (2005). *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

LACERDA *et al.* (2002). "Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais". *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Rio Grande do Sul: UFRGS. p. 165-178.

- LOPES, A. M. D'Ávila. (2006). "Multiculturalismo, minorias e ações afirmativas: promovendo a participação política das mulheres". *Pensar*. v. 11, fev. Fortaleza. p. 54-59.
- LULKIN, S. Andrés. (2010). "Atividades dramáticas com estudantes surdos". In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão*. Porto Alegre: Mediação.
- MAZZOTTI, Tarso Bonilha. (1998). "Investigando os núcleos figurativos como metáforas". *Jornada Internacional sobre Representações Sociais*. Natal.
- MEC – Secretaria de Ensino Fundamental, 1997. Disponível em <http://www.inep.gov.br/pesquisa>, acesso em 20/12/2010.
- MTE – Ministério do Trabalho e Emprego, dados da RAIS 2007. Disponível em <http://www.mte.gov.br>, acesso em 19/12/2010.
- MOSCOVICI, Serge. (1978). *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- _____. (2009). *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- NASCENTES, A. (Org.). (1993). *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Editora Globo.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT. CONVENÇÃO nº 111, *Discriminação em matéria de emprego e profissão*, Decreto 62.150, de 19/1/68.
- _____. CONVENÇÃO nº 159, *Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes*, Decreto 129, de 22/5/91.
- PERLIN, Gladis T.T. (2010). "Identidades Surdas". In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- REIS, Joab Grana. (2006). *O Surdo e Mercado de Trabalho na Cidade de Manaus*. Manaus: UFAM.
- RIZZINI, I. CASTRO, M.R., SARTOR, C.D. (1999). *Pesquisando... guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Santa Úrsula.
- ROCHA, Solange. (2008). *O INES e a Educação de Surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: INES.
- _____. (2010). *Memória e história: a indagação de Esmeralda*. Petrópolis: Arara Azul.
- SÁ, Celso Pereira de. (1998). *A construção do objeto de pesquisa*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas.
- SHIMONO, Sumiko O. (2008). *Educação e trabalho: caminhos da inclusão na perspectiva da pessoa com deficiência*. São Paulo: Edusp.
- SILVEIRA, Flávia F. (2007). *O trabalho: representações sociais e a identidade dos surdos*. Brasília: UNB.
- SKLIAR, Carlos. (2010). "Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos". In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão*. Porto Alegre: Mediação.
- _____. (Org.). (2010). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NA LÓGICA DA ECONOMIA MERCANTIL PRIVATISTA

Education of deaf persons in Brazil: public political practices for education following the logic of mercantile private economy

Adriano Carmelo Vitorino Zão

Marco Marques Pestana

Adriano Carmelo Vitorino Zão é professor de História do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos e da rede pública do município do Rio de Janeiro. Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (PPGH-UFF).

Endereço Eletrônico: adriano.carmelo@yahoo.com.br

Marco Marques Pestana é professor de História do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Cursa o mestrado em História no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense (PPGHU-FF), com bolsa do CNPq.

Endereço Eletrônico: marcompag@hotmail.com

Material recebido em 25 de outubro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

O presente artigo busca discutir as políticas educacionais levadas a cabo pelos governos federais comandados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Essas políticas se iniciaram com o presidente Lula (2003-2010) e atualmente têm continuidade sob a gestão da presidente Dilma Rousseff (iniciada em 2011). Contrapondo-se a uma posição predominante nos estudos sobre a educação de surdos – tendente ao apartamento daquela em relação à totalidade da educação pública brasileira –, busca-se demonstrar de que forma essas po-

líticas petistas, que reforçam uma tendência de desigualdade social longamente expressa na história brasileira, têm se manifestado no que se refere à chamada educação especial, com destaque para a educação de surdos.

Palavras-chave: Políticas públicas – Educação de Surdos – Desigualdade social

ABSTRACT

This article aims to discuss educational policies brought about by Brazilian federal administrations led by the Partido dos Trabalhadores

(PT), which began with Lula da Silva (2003-2010) and nowadays are continued by Dilma Rousseff's government (started in 2011). In order to oppose the mainstream of the studies on deaf people education – which tends to separate it from the whole frame of Brazilian public education –, it is intended to elucidate how these policies conducted by PT, which act to reinforce a secular tendency of social inequality in Brazil's history, have been manifesting themselves when it comes to the so called special education, highlighting deaf people education.

Keywords: Public Policies – Deaf people education – Social inequality

INTRODUÇÃO

A história dos surdos tem sido marcada pelo signo da diferença. Na maior parte dessa história, a construção da diferença resultou de elaborações externas aos sujeitos surdos, sendo muitas vezes utilizada como pretexto para formas bastante extremadas de subjugação.¹ Nas últimas décadas, no entanto, diversos intelectuais (Skliar, 1998) e o próprio movimento surdo organizado têm se esforçado para produzir uma concepção própria da diferença, que produza resultados efetivos no sentido de uma socialização mais democrática. No Brasil, esse processo resultou, por exemplo, na aprovação da Lei de LIBRAS (Lei 10.436/2002), que reconhece formalmente os surdos como minoria linguística, bem como no fortalecimento progressivo da noção de “cultura surda”.

Evidentemente, tal discurso, incorporado por um movimento social coeso, gerou reflexos também no campo da educação de surdos e nos estudos para ela voltados. Nesse sentido, chama a atenção o fato de que a grande maioria dos estudos do campo da educação voltados para o sujeito surdo ou priorizam os elementos demarcadores dessa singularidade, ou, no máximo, apontam para similitudes entre a situação dos sujeitos surdos e aquelas de outros grupos minoritários (com destaque para o conjunto dos

definidos como deficientes). De uma forma ou de outra, acabam secundarizadas as reflexões que apontem para aspectos comuns a processos de ensino-aprendizagem em geral. Em termos de políticas educacionais, o predomínio do tema da diferença se expressa pela onipresença do debate em torno da inclusão escolar.

Em certa medida, esse artigo se propõe a nadar na contracorrente dessa tendência. Sem negar a existência de especificidades dos sujeitos surdos, nosso objetivo é demonstrar as formas perversas pelas quais essas diferenças são processadas pela sociedade capitalista no Brasil, resultando num processo de subalternização permanente desses mesmos surdos, a partir dos padrões que são estruturados em suas relações com a totalidade da população. Para tal, procederemos inicialmente a observações gerais acerca do lugar ocupado pelos sujeitos surdos na atual configuração societária brasileira, apontando para a lógica de sua inserção no conjunto da classe trabalhadora nacional. Em seguida, discutiremos a lógica das políticas educacionais propostas pelos governos federais comandados pelo Partido dos Trabalhadores desde 2003, ao longo das gestões de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011), argumentando que a chamada educação especial, englobando a educação de surdos, tem sido con-

duzida sob os mesmos princípios que regem a totalidade dessas políticas educacionais.

SURDEZ E CLASSES SOCIAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

De acordo com o Censo Demográfico de 2000 (IBGE), as pessoas incapazes, ou com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir² respondiam, naquele ano, por 5.529.732 das pessoas com 10 ou mais anos de idade, ou cerca de 4% das 136.910.358 de pessoas incluídas nessa faixa etária. Excluindo desse total os 1.304.733 que não tinham nenhum rendimento, chega-se a 4.224.999 surdos com rendimento. Dentre esses, 3.625.974 tinham rendimento nominal mensal de até cinco salários mínimos, equivalendo a 85,8% daqueles que possuíam rendimentos.³ Alterando o foco da observação, percebemos que esse percentual de pessoas com rendimentos de até cinco salários mínimos entre aqueles categorizados pelo Censo como “sem nenhuma deficiência” cai para 79% dos 62.268.835 que possuíam algum rendimento.

O limiar dos cinco salários mínimos adquire importância ainda maior se considerarmos que em janeiro de 2000, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos calculou o salário mínimo necessário para garantir a subsistência digna de uma

¹ Evidência disso é a crença generalizada até o século XVI, de que os surdos não pudessem ser educados, a qual contou com justificativas de naturezas as mais diversas ao longo dos séculos anteriores (Goldfeld, 2001, capítulo 2).

² Para tornar mais agradável a leitura da argumentação apresentada a seguir com base nesse Censo, essa categoria será doravante referida apenas pelo termo “surdo”, embora englobe pessoas em situações distintas em alguma medida. Todos os dados referentes à distribuição dos rendimentos da população brasileira trabalhados nesse tópico foram retirados de IBGE (2000). O mais recente Censo, produzido pelo IBGE em 2010, não pôde ser utilizado por não estarem ainda publicados todos os seus resultados até o momento de elaboração do presente texto.

³ O Censo de 2000 adotou o valor de R\$ 151,00 como referência para o salário mínimo. Assim, cinco salários mínimos correspondiam, na época, a R\$ 755,00.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

família trabalhadora em R\$ 942,76 (Dieese, 2001)⁴. Trata-se, portanto, de um valor superior a seis salários mínimos da época (que correspondiam a R\$ 906,00), o que constitui inegável evidência do elevadíssimo grau de exploração a que está historicamente submetida a classe trabalhadora brasileira.

Retornando à análise dos dados levantados pelo Censo de 2000, se desdobrarmos os números acima mencionados em algumas subcategorias, as disparidades encontradas são ainda mais chocantes. A partir desse procedimento, vê-se que dos surdos que recebiam até cinco salários mínimos, 2.057.290, ou 56,7%, recebiam menos de R\$ 151,00 por mês. Por outro lado, entre os “não deficientes”, os que recebiam menos do que o salário mínimo alcançavam “apenas” 34,2% daqueles com rendimentos de até R\$ 755,00.

Outra diferença importante diz respeito à categoria de pessoas que não tinham nenhum rendimento em 2000. Entre as pessoas “sem deficiência”, 64,6% dos sem rendimentos tinham entre 10 e 24 anos, o que indica que muitos ainda se encontravam em período de formação, não tendo ainda ingressado no mercado de trabalho. À medida que avançamos para faixas etárias mais elevadas, esse percentual reduz contínua e acentuadamente. Exemplo disso é que apenas 12,3% daqueles desprovidos de rendimentos se encontravam entre os 40 e os 59 anos, correspondendo, provavelmente, a pessoas que jamais perceberam rendimentos próprios

(como, por exemplo, donas de casa) e desempregados. Quando observamos os dados relativos ao universo dos surdos sem rendimentos, a realidade encontrada é bastante distinta. Os jovens surdos a apenas 29,6% do total da categoria, sendo decrescente o percentual das faixas subsequentes, até a inversão da tendência por aqueles localizados entre 40 e 59 anos, que alcançavam a cifra de 34,5%. Conclui-se, portanto, que os surdos que se situavam entre a metade e o final de sua vida ativa encontravam dificuldades relativamente maiores para se manterem e/ou se inserirem no mercado de trabalho.

Essa percepção é reforçada pelo relato de uma profissional que atuava, em 2008, na Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Diepro/INES). Em seu artigo, Maria Isabel Thompson aponta que grande parte das propostas de trabalho oferecidas para os estudantes surdos previam salários que oscilavam entre R\$ 415,00 (valor então estabelecido para o salário mínimo) e R\$ 500,00. A autora aponta ainda que muitos dos surdos que conseguiram se colocar no mercado de trabalho nas duas últimas décadas o fizeram como decorrência da aprovação da Lei 8.213/1991, que, mesmo estando ainda distante a sua plena efetivação, dispõe sobre percentuais de portadores de necessidades especiais (expressão utilizada pelo próprio texto legal) que devem constar nos quadros de empresas com 100

ou mais empregados (Thompson, M.I., 2008, pp.48-51).

Embora os dados acima mencionados correspondam a apenas uma parcela das informações disponíveis no Censo de 2000, a análise explicitada acima já nos permite distinguir uma clara tendência, que pode ser expressa pela afirmação de que os surdos não apenas integram, em sua imensa maioria, a classe trabalhadora brasileira, como também compõem, em larga medida, parte de suas parcelas mais precarizadas e exploradas. Ao analisar as relações estabelecidas pelo capitalismo com as diferenças de gênero e raça entre os trabalhadores, a historiadora Ellen Wood afirmou que

(...) o capitalismo é muito flexível na capacidade de usar, bem como de descartar, opressões sociais particulares. Parte das más notícias é que o capitalismo é capaz de aproveitar em benefício próprio toda opressão extra-econômica que seja histórica e culturalmente disponível em qualquer situação. Tais legados culturais podem, por exemplo, promover a hegemonia ideológica do capitalismo ao mascarar sua tendência intrínseca a criar subclasses. Quando os setores menos privilegiados da classe trabalhadora coincidem com as identidades extra-econômicas como gênero ou raça, como acontece com frequência, pode parecer que a culpa pela existência de tais setores é de causas outras que não a lógica necessária do sistema capitalista (Wood, 2003, p.229).

Não é preciso grande esforço para perceber, especialmente após a análise dos dados do Censo, que a mesma lógica se aplica à inserção dos surdos na sociedade brasileira.

⁴ Note-se que o Dieese calcula o salário mínimo necessário com base nos itens que a própria Constituição Federal indica como componentes básicos da remuneração dos trabalhadores.

A partir da constatação de uma diferença existente, todo um setor da classe trabalhadora brasileira é destacado preferencialmente para o desempenho de tarefas de baixa remuneração, ou mesmo afastado do mercado de trabalho, para compor o exército de força de trabalho de reserva.

No caso da surdez, no entanto, há ainda um componente adicional que a diferencia das questões de raça e gênero. Enquanto essas são, grosso modo, apenas apropriadas pela lógica do capital para sua própria reprodução, aquela é, em alguma medida, produzida ativamente pela forma de organização de nossa sociedade. Esse ponto de nossa argumentação pode ser mais bem compreendido se procedermos a uma comparação com a realidade nacional indiana. De acordo com Aijaz Ahmad,

Cerca de metade dos cegos do mundo vive na Índia. A cegueira, porém, é uma questão de classe, no sentido em que constitui quase que exclusivamente uma doença de pobres, e também no sentido de que uma incidência tão alta assim de cegueira tem muito a ver com o fato de eles viverem em condições que a causam, com o número e a qualidade dos hospitais, com a capacidade de financiar a cura e o tratamento. O que precisa ser justificado é o outro tipo de cegueira, que se recusa a ver que a maioria das coisas é uma questão de classe. Essa recusa em si mesma é, bem no fundo, também uma questão de classe (Ahmad, 1999, p.114).

Não se pretende com isso negar a imensa variedade de causas existentes para a surdez, nem proce-

der ao seu encerramento no campo médico. Entretanto, mesmo os processos individuais de subjetivação do indivíduo surdo e a construção identitária coletiva que origina a chamada "cultura surda" só existem a partir de um dado físico: a incapacidade de ouvir manifesta em algum grau. Nesse sentido, cabe destacar que, no Brasil, um significativo número dos casos de surdez decorre de doenças infecciosas e/ou bacterianas (como é o caso da meningite, por exemplo), que poderiam ter sua incidência radicalmente reduzida por meio da garantia de condições dignas de vida para a classe trabalhadora brasileira, o que inclui, entre outros elementos, saneamento básico, condições de higiene e atendimento médico-hospitalar de qualidade. Na ausência desses direitos básicos, cria-se um ciclo em que a surdez é produzida pela pobreza e atua como reprodutora dessa mesma pobreza, ao direcionar o indivíduo para os postos de trabalho mais mal remunerados, conforme já explicitado.

Apesar de sua centralidade, não podemos reduzir a experiência da classe trabalhadora unicamente ao mercado e aos ambientes de trabalho. Pelo contrário, a posição subalterna ocupada pelos trabalhadores na sociedade capitalista dá vazão a uma série de pressões que moldam diversos aspectos das vivências individuais e coletivas dos trabalhadores (Thompson, E.P., 2001). Isso significa que mesmo quando não estão desempenhando diretamente suas funções como

trabalhadores, surdos e ouvintes compartilham experiências que permitem a integração a um universo de valores e comportamentos comuns a ambos os grupos. Não sendo sua análise mais detida o objeto específico desse artigo, cabe apenas mencionar rapidamente alguns dos espaços e atividades em que se desenvolvem essas experiências partilhadas.

Em primeiro lugar, cabe mencionar o imenso impacto uniformizador – conhecido, pelo menos, desde as investigações dos teóricos da chamada Escola de Frankfurt (Adorno, 2002) – das subjetividades que têm os instrumentos da indústria cultural, com óbvio destaque para a televisão, ainda que o papel desempenhado pelos demais meios de comunicação de massa nessa seara não sejam desprezíveis. Em seguida, destaca-se no caso brasileiro o enorme peso que a religião, especialmente por meio das igrejas neopentecostais, tem tido para a socialização conjunta de surdos e ouvintes. Evidência significativa disso é o grande número de intérpretes de Libras que travam seus primeiros contatos com sujeitos surdos, e mesmo com cursos e oficinas de Libras, em ambientes e atividades relacionados a essas igrejas. Por fim, ainda que sua eficácia pedagógica e seu impacto subjetivo ainda sejam objeto de múltiplas controvérsias,⁵ as escolas inclusivas também configuram um espaço no qual surdos e ouvintes convivem intensamente, ocorrendo, em maior ou menor escala, um compartilhamento de experiências.

⁵ Não à toa, o X Congresso Internacional e XVI Seminário Nacional do INES, realizado no Rio de Janeiro em setembro de 2011, conferiu grande destaque a esse tema.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/11

76

Em suma, embora reconheçamos, conforme afirmamos na introdução a esse texto, a existência de especificidades nos sujeitos surdos, esse reconhecimento não deve nos impedir de perceber os elementos que os aproximam dos sujeitos ouvintes. Em se tratando de uma sociedade organizada nos marcos do capitalismo, como é o caso da realidade brasileira atual, essa aproximação se dá primordialmente em termos das experiências das distintas classes sociais. Sendo os surdos em sua maioria componentes das classes subalternas, sua socialização se dá a partir das condições colocadas para a existência dessa classe, que implicam simultaneamente o aproveitamento das diferenças existentes para a maximização da extração do mais-valor (como no caso da inserção dos surdos no mercado de trabalho) e na existência de

Sendo os surdos em sua maioria componentes das classes subalternas, sua socialização se dá a partir das condições colocadas para a existência dessa classe, que implicam simultaneamente o aproveitamento das diferenças existentes para a maximização da extração do mais-valor

espaços de compartilhamento de experiências, nos quais atuam pressões homogeneizadoras. A seguir, veremos como essa contraditória situação vivenciada pelos surdos tem sido enfrentada pelo governo federal sob a gestão de Dilma Rousseff (PT), com ênfase na forma como têm sido encaminhadas as propostas desse governo para a formação da força de trabalho, isso é, para o campo da educação.

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DOS GOVERNOS FEDERAIS PETISTAS (2003-2011)

O ponto de partida para a avaliação dos investimentos públicos em educação no Brasil deve partir da demanda real por acesso à cultura e ao conhecimento e o total da renda nacional que é destinada ao ensino público, em relação aos desafios de estender conhecimentos e cultura a uma parcela significativa da população brasileira. Esse aspecto é particularmente importante, uma vez que os dados sobre ágrafos e analfabetos funcionais no Brasil mantêm-se em níveis elevados em termos absolutos e, principalmente, em termos relativos, ao compararmos a situação do Brasil com outros países da América Latina e Caribe, com menor índice de riqueza em termos absolutos e que, contudo, apresentam maior índice de escolaridade.

Segundo o Anuário Estatístico para a América Latina e o Caribe, elaborado pela Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL), órgão ligado à Organização das Nações Unidas – ONU – referente ao ano de 2010, a população analfabeta com quinze ou

mais anos de idade no Brasil alcançava o elevado percentual de 9,6%, ficando muito acima de países como Uruguai, 1,7%; Cuba, 2,1%; Argentina, 2,4%; Chile, 2,9%; Paraguai, 4,7%; Venezuela, 4,8%; Equador, 5,8%; Barbados, 0,2%; Porto Rico, 4,6%; Peru, 7,0%; Panamá, 6,0%; México, 6,2%. Os dados referentes à população masculina brasileira com a mesma faixa etária são ainda piores, com 10% de analfabetos, enquanto a população feminina atingiria 9,3% (CEPAL, 2010). De acordo com o censo de 2010, são 13,6 milhões de jovens, adultos e idosos analfabetos no Brasil. A esse número devemos agregar as 670 mil crianças de 10 a 14 anos que, segundo o mesmo levantamento, não tiveram acesso à alfabetização, enquanto o ideal seria que fossem alfabetizados até os primeiros oito anos de idade (Estado de São Paulo, 2011).

Não obstante, outro dado alarmante se refere aos chamados “analfabetos funcionais”: a parte da população que cursou até os quatro primeiros anos do ensino fundamental e que não domina a leitura e interpretação de textos simples, assim como o ferramental básico de cálculos, leitura e interpretação de gráficos etc. Entre os jovens, o número de estudantes que frequentaram a escola em todo o Brasil com mais de 15 anos e que permaneciam analfabetos funcionais, no ano de 2009, alcançava a triste cifra de 20% (BBC, 2010). Os índices são elevadíssimos para a população com mais de 60 anos de idade, apontando para 32,2% de analfabetos e 51,4% de analfabetos funcionais para a população acima desta faixa etária (IBGE, 2009).

O aspecto mais dramático desse processo é constatado, frequentemente, nas escolas públicas do ensino básico, onde as famílias de baixa renda, os proletários e semi-proletários, matriculam seus filhos. Uma vez ou outra ganha espaço nos grandes meios de comunicação, controlados pelo capital, o registro de crianças que percorrem seis ou sete anos de ensino e que, não obstante, continuam analfabetos, mas que, na busca de produção estatística por parte dos governos federal, estaduais e municipais, são “promovidas” ao ano seguinte, sem domínio do conteúdo básico ministrado na série anterior de escolaridade.

Para além das condições materiais e do estímulo ao acesso ao conhecimento, outro aspecto importante para compreensão desse flagelo nacional é a relação do número de professores dedicados ao ensino, no primeiro ano de ingresso, pelo número de estudantes. Nesse sentido, para o primeiro ano de escolarização, o que verificamos é uma inversão do número de professores em relação ao número de alunos nos últimos três anos (com base no ano de 2010). Isto é, um número cada vez menor de professores precisa atender um número cada vez maior de alunos, uma vez que o ingresso de crianças em idade escolar e a tentativa de universalização do ensino fundamental têm sido estimulados pelo governo, inclusive, vinculando o “direito” à bolsa família ao vínculo da criança à escola, sem nenhuma contrapartida de investimento em infraestrutura e recursos humanos nas escolas para atender, satisfatoriamente, esses novos contingentes. Esses elementos, articulados, têm

constituído uma precarização do ensino, com ampliação do acesso à escola, mas de rebaixamento de assimilação e produção de conhecimento com qualidade, inviabilizando qualquer proposta efetiva de superar as mazelas do analfabetismo na sociedade brasileira. Ressaltamos que o estímulo material às famílias e aos estudantes são elementos importantes, mas sem a relação apropriada com os recursos humanos, financeiros e meios de atendimento, tornam-se inócuos. Esses elementos de promoção e estímulo material, imediatistas (como o bolsa família), como veremos, encontram contrarrefração na longa duração.

Nesse sentido, os dados sobre o número de docentes para cada ano, na primeira série do ensino básico são significativos e indicam, respectivamente: 1970: 457.406; 1980: 884.257; 1990: 1.220.501; 2000: 815.079; 2001: 858.813; 2002: 805.841; 2003: 877.204; 2004: 887.428; 2005: 886.781; 2007: 754.291; 2008: 773.624 (não são registrados dados para os anos de 2006 e 2009 referentes ao Brasil) (Cepal, 2010). O número de alunos matriculados em 1970 correspondia a 12.812.029, isto é, a proporção é de 1 professor para cada 28,01 estudantes. Evidentemente, essa proporção reflete dois aspectos importantes da história brasileira: 1º o Brasil, durante a década de 1960, inverteu a proporção entre população urbana e rural, transitando de país com maioria da população vivendo no campo para maioria de habitantes urbanos, aumentando a demanda e a possibilidade de acesso à escola; 2º persistiram, durante a década de

Estes elementos, articulados, têm constituído uma precarização do ensino, com ampliação do acesso à escola, mas de rebaixamento de assimilação e produção de conhecimento com qualidade, inviabilizando qualquer proposta efetiva de superar as mazelas do analfabetismo na sociedade brasileira.

1970, contingentes significativos da população em idade escolar fora das salas de aula. Os elementos anteriores permitem compreender por que o número de analfabetos em 1970 compreendia 31,6% da população com 15 ou mais anos de idade, sem considerar os chamados analfabetos funcionais. Esses números, como média, contudo, mascaram outras realidades sociais, como o fato de que escolas particulares, que geralmente atendem extrato social com rendimentos médios e altos, oferecem uma relação aluno/professor menor e que, nos últimos anos, houve no país, uma expansão das escolas para o interior e áreas rurais, onde a proporção aluno/professor, pela baixa

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

densidade demográfica, tende a ser menor, projetando, por outro lado, um grande acúmulo da relação professor/aluno nos grandes centros urbanos que, justamente, concentram a maior parte da população brasileira demandando um número maior de alunos por professor nas últimas décadas. Esses elementos ajudam a produzir uma “média nacional” com menor quociente e que distorce a relação professor/aluno para o primeiro ano de escolarização.

Há que ser considerados, ainda, outros fatores, como a queda de fecundidade entre as famílias brasileiras registradas na última década, (de 1998 para 2008, o número de casais sem filho cresceu de 13,3%

O dramático é que, mesmo num enorme esforço de maquiagem estatística, proporcionado por uma quantidade e um aparato ilimitado de “provas” em âmbito nacional, estaduais e municipais, os índices de ágrafos e de analfabetos funcionais continuam perversamente elevados.

para 16,7%) (IBGE, 2009), diminuindo a demanda, em termos absolutos, para o ingresso nos primeiros anos de escolarização. Ou seja, considerando o dado anterior, de queda da taxa de natalidade e a relação das gerações anteriores, que concentram maiores índices de analfabetismo e que, tendencialmente, pelo limite da expectativa de vida diminuem os índices de analfabetismo em termos absolutos, o Brasil continua reproduzindo analfabetos, a despeito do maior acesso à escola.

Em 2008, último ano a ser contabilizada pela PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), conduzida pelo IBGE, a proporção é de 23,02 alunos por professor para o primeiro ano de ensino. Contudo, para o ano de 2004 e 2005, registra-se a proporção de 21 alunos por professor, havendo, nesse sentido, uma regressão na relação professor-aluno para a série inicial, elemento importante para o processo de letramento e alfabetização. Para efeito de contraste, em Cuba, país que atravessa enormes dificuldades e está distante das potencialidades territoriais e econômicas do Brasil, a proporção de professor/aluno para o primeiro ano de escolaridade se manteve em 10 alunos para um professor ao longo da última década, alcançando em 2010 a relação de nove estudantes para cada docente.

Podemos apontar, em linhas gerais, de acordo com os dados disponíveis, que o Brasil nos últimos 40 anos atuou de forma muito pouco significativa para enfrentar as desigualdades sociais e dotar o país de condições adequadas para o acesso ao conhecimento, o que

é – alertamos – distinto do ingresso na escola. O dramático é que, mesmo num enorme esforço de maquiagem estatística, proporcionado por uma quantidade e um aparato ilimitado de “provas” em âmbito nacional, estaduais e municipais, os índices de ágrafos e de analfabetos funcionais continuam perversamente elevados. Em outros termos, ao considerarmos a queda da taxa de natalidade na última década – diminuindo a demanda populacional para o ingresso nas escolas – e a supressão do número de analfabetos e analfabetos funcionais de gerações anteriores que expiram, o Brasil pouco fez em termos de investimento para superar o alheamento de parcela significativa do seu povo ao acesso pleno à sua própria língua, fundamental para o domínio de outros campos do conhecimento.

Se as classes dominantes brasileiras têm sido incapazes de enfrentar e disponibilizar recursos para assegurar o acesso universal à alfabetização, os dados sobre o ingresso nos níveis de maior complexidade de ensino são, inversamente, muito mais limitados e elitizados. Apenas em 2008 o número de jovens cursando o ensino superior atingiria 13,9% (IDEM, *Ibidem*). Para que tenhamos uma base de comparação, basta salientar que em países como França, Espanha e Reino Unido esse percentual chega a 50% e mesmo em países da América Latina, como o Chile, a proporção de jovens no ensino superior chega a 52%. Nesse sentido, os números refletem a enorme desigualdade existente no Brasil, evidenciando outras mazelas sociais que, apesar de serem anteriores ao capi-

talismo, são por ele apropriadas, reproduzidas e, muitas vezes, ampliadas como forma de aumentar a exploração do trabalho, como a discriminação racial, que aludimos acima. Dessa forma, para o mesmo ano de 2008, enquanto 14,7% dos “brancos” adultos tinham concluído o ensino superior, apenas 4,7% dos “pretos e pardos” tiveram acesso ao mesmo nível de escolaridade. Ao observarmos a média de anos de estudos apuradas pelo IBGE na “Síntese de Indicadores Sociais – 2009”, a população “branca” dispunha de dois anos a mais de escolarização, com 8,3 anos de estudo, em relação à população “preta e parda” com, respectivamente, 6,7 e 6,5 anos de estudo (*Idem, Ibidem*)⁶. Poderíamos agregar outros elementos, como as enormes disparidades socioeconômicas de um país de proporções continentais, onde os índices referentes ao Norte e Nordeste são significativamente piores se comparados com o Sul e Sudeste. Nesse sentido, os dados até aqui expostos indicam uma média nacional, ignorando aspectos importantes como concentração de riqueza, classes sociais, poder político, discriminações de raça, sexo, etnias, de potencialidades físicas, sensoriais etc.

Ora, como o financiamento do ensino público no Brasil advém dos recursos referentes à arrecadação de impostos, a expansão ou a oferta de melhores condições de acesso ao ensino e a cultura estão diretamente vinculados ao desenvolvimento socioeconômico brasileiro (Dieese, 2005). Nesse sentido, a

luta entre as classes pelo destino da renda nacional, ainda que em torno do orçamento público, é fundamental para compreender a lógica de alocação desses recursos em determinado setor, inclusive no que se refere à educação, elemento importante para constituição de força de trabalho para o mercado, particularmente ao considerarmos as demandas colocadas pelas transformações tecnológicas e na organização do trabalho operadas nos últimos anos em âmbito mundial pelo capital.

O que verificamos, a partir dos dados econômicos, é que apesar do crescimento da economia brasileira nos últimos oito anos, os recursos aplicados na educação, em termos relativos, se mantiveram praticamente estáveis, sem nenhum aporte significativo que pudesse enfrentar a enorme disparidade de acesso à renda e à escolarização que se arrasta há, pelo menos, quatro décadas e, portanto, muito distantes de suprir as demandas e os desafios que colocam o Brasil, a despeito da produção econômica, como “retardatário” entre os países da América Latina e Caribe no acesso à cultura e ao conhecimento.

Assim, o Orçamento Geral da União, para o ano de 2009, arrecadou R\$ 1,038 trilhão. Do total acumulado pelo governo federal, 35,7%, foram desviados para o pagamento de juros e amortizações da dívida pública (interna e externa). Em contrapartida, para a educação pública, o total destinado ficou restrito aos 2,88% da receita. Os recursos para pagamento e

amortização da dívida, em termos absolutos e relativos, superaram estratosféricamente, nesse ano, todos os outros investimentos, como as importantes áreas de saúde (4,64%), previdência (25,91%), habitação (0,01%), saneamento (0,08%), cultura (0,06%), transporte (0,75%), etc (Auditoria Cidadã da Dívida, 2010).

Em função do aumento da produtividade e da intensificação do trabalho, no ano seguinte, 2010, o Orçamento Geral da União aumentou em quase 50% sua receita, saltando para R\$ 1.414 trilhão. Não obstante, com a expansão da economia, um dos setores que mais auferiu vantagem é o relacionado ao sistema financeiro, vinculado à agiotagem promovida pelo governo federal em favor dos bancos. Dessa forma, R\$ 635 bilhões do orçamento federal foram destinados ao pagamento de juros e amortização da dívida, correspondendo a 44,93% de tudo que o Brasil arrecadou de impostos (em grande parte, advindos da classe trabalhadora). Na contramão dessa lógica, a educação persistiu na casa dos 2,9% do orçamento nacional.

Se, como comprovamos, os dois últimos anos do governo Lula (PT) foram de promoção explícita de transferência de recursos públicos para o capital financeiro, o primeiro ano do governo Dilma Rousseff (PT) em 2011, acompanha a mesma dinâmica, quase em escala exponencial, ao promover arrecadação recorde de impostos, R\$ 1.753.19.994,352 (R\$1 trilhão, 753 bilhões...) (Senado Fe-

⁶ Os termos e as designações referentes aos aspectos étnico-raciais-culturais da composição social brasileira são objeto de intensa polêmica. Não sendo o objetivo deste artigo a discussão desses elementos, optamos por deixar os termos entre aspas, conforme orientaram as pesquisas e foram registrados pelo IBGE.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Os números relativos a cerca da relação entre a economia e o processo de escolarização no Brasil, indicam a manutenção da desigualdade social e o recuo dos rendimentos das camadas médias que tiveram acesso à maior escolaridade, operando como desestímulo à aquisição de conhecimento.

deral, 2010) e destinar 49% do total destes recursos ao rolamento e amortização da dívida pública, assegurando lucros inauditos ao sistema financeiro. Não obstante, apesar do crescimento constante da receita federal, o governo Dilma persiste em destinar menos de 3% dos recursos nacionais para a educação do povo brasileiro.

O aumento da arrecadação financeira está vinculado ao crescimento econômico dos últimos anos. A média referente aos dezoito anos de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro corresponde a 2,8789%, com base de cálculo a partir de 1991 até o ano de 2009, vinculado a mecanismos de controle fiscal sobre alguns setores e afrouxamento de outros (como isenção fiscal para determi-

nadas indústrias e serviços) (Cepal, 2010).

Cabe indicar que o próprio órgão da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) recomenda, aos países em “desenvolvimento”, um gasto mínimo de 10% do PIB com Educação (Dieese, 2005). O governo brasileiro, através de seu atual Ministro da Educação, a despeito das carências e necessidades da população brasileira, indica, para o longínquo ano de 2020, a dotação orçamentária em torno de apenas 7% do PIB para a educação nacional.

Esses elementos estão vinculados ao que Arcary, analisando a dinâmica econômica e social do Brasil nas últimas décadas e o processo de escolarização brasileiro, indicou como um país “menos pobre, mas não menos injusto”, apontando para um pequeno aumento da massa salarial em termos absolutos para os setores ligados aos setores mais pauperizados e relacionados à manufatura, mas com queda de valores da força de trabalho mais escolarizada e manutenção da desigualdade social, com ampliação e concentração de riqueza no vértice da pirâmide social (empresários, banqueiros e latifundiários) (Arcary, 2011). Os números relativos acerca da relação entre a economia e o processo de escolarização no Brasil, indicam a manutenção da desigualdade social e o recuo dos rendimentos das camadas médias que tiveram acesso à maior escolaridade, operando como desestímulo à aquisição de conhecimento.

A lógica perversa que tem orientado os sucessivos governos à frente

do Palácio do Planalto nas últimas décadas tem sido a contenção na alocação de recursos públicos para o atendimento de necessidades básicas da população, como a educação e saúde públicas, para assegurar a rentabilidade do capital financeiro, através do pagamento, amortizações, refinanciamento e rolagem das dívidas externas e internas.

Nesse sentido, enquanto a massa de recursos para o rolamento da dívida cresceu, os recursos referentes à educação pública se mantiveram “estáveis” nos últimos anos. Contudo, a situação é muito agravada pelo fato de que houve uma “expansão” do ensino, isto é, foram criadas novas vagas para discentes e docentes, com a construção de inúmeros *campi* praticamente sem a progressão dos investimentos financeiros em termos relativos. Ou seja, o governo está destinando o mesmo percentual de recursos para um público e demandas exponencialmente maiores e é esse fato o que está por trás do agravamento das condições de ensino como, por exemplo, o fato de existirem escolas técnicas sem laboratório ou, sequer sem espaço sanitário adequado. Essa “expansão” desordenada, sem qualidade e sem os instrumentos mais básicos é o que detonou a forte mobilização da Educação Básica, técnica e tecnológica federal no ano de 2011 e que protagonizou a mais forte greve (ainda em curso, quando da redação desse artigo) realizada pelo Sinasefe, o sindicato que organiza os profissionais da educação básica federal, em toda a sua história.

Em termos absolutos, o Brasil integrou a partir das duas últimas décadas contingentes significativos da população no ensino fundamen-

tal. Não obstante, para os níveis de ensino médio e superior, apesar de alguma expansão, seguem vigendo critérios meritocráticos e que, portanto, privilegiam a desigualdade no acesso à educação em níveis de maior complexidade de formação e acesso à cultura e à produção de conhecimento e que permitirão, na ponta, o acesso ao cada vez mais restrito mercado de trabalho.

Nos últimos anos, particularmente, houve um grande crescimento do ensino técnico. A expansão do ensino técnico tem obedecido, todavia, aos objetivos de expansão dos investimentos de capital, mormente, financiados com dinheiro público através de incentivos do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES) e por meio de parcerias público-privadas (PPP).

O Brasil integra a economia mundial de forma subordinada. No “concerto” entre as nações e na divisão internacional do trabalho, nesse papel de subordinação e subalternidade, a economia tem sido orientada, principalmente, para a produção de matérias-primas e para o extrativismo e agroindústria (minérios, petróleo soja, biodiesel) voltados para o mercado externo, com recuo acentuado, nos últimos anos, dos processos industriais de manufaturados. Observando a dinâmica econômica na última década, o Brasil inverteu sua pauta de exportação e, logo, de produção interna voltada para o mercado externo. O país, na década de 1990, apresentava, nesse quesito,

a exportação de manufaturados para o Mercosul e de matérias-primas para o resto do mundo. Contudo, em 2010, o Brasil, pela primeira vez desde 1978, exportou mais *commodities* que manufaturados (Godeiro, 2011, p.20). Nesse sentido, há uma indicação clara de que os oito anos do governo Lula processaram a “reprimarização”⁷ da economia brasileira, ou seja, a produção voltada para o mercado externo se concentrou em *commodities*, vinculadas ao agronegócio, à mineração, à siderurgia, ao petróleo e a petroquímica. Esses processos produtivos, contudo, exigem o domínio de máquinas e equipamentos industriais, isto é, os processos de produção primária (extrativismo e agricultura) foram conduzidos à escala de produção industrial, exigindo o domínio de tecnologia, técnicas e organização do trabalho condizentes com os parâmetros atuais de desenvolvimento industrial e produtividade capitalista. Os dados sobre a evolução industrial brasileira indicam, nesse sentido, uma regressão da indústria manufatureira. Enquanto em 1985 toda a indústria aportou com 48% do PIB, em 2009 o seu aporte para composição do PIB recuou para 25% (*Idem, Ibidem*, p. 21).

Por outro lado, os termos de uma balança comercial voltada para a exportação de *commodities* e importação de tecnologia – que será aplicada no mesmo processo produtivo – têm conduzido a um aumento dos preços de produtos

da cesta básica brasileira que são destinados ao mercado externo em razão do aumento da demanda e dos preços nesse mercado, esvaziando a oferta nacional e inflacionando o mercado interno.

A agricultura tem se expandido de forma intensiva (novas técnicas e máquinas-ferramentas, processamento biotecnológico de sementes, produtos químicos, organização do trabalho etc.) e pela expansão da fronteira agrícola em detrimento das áreas de preservação de biodiversidade (não por acaso, por proposta do Deputado Aldo Rebelo – PCdoB, base do governo Dilma Rousseff – PT, foi aprovado o “novo” Código Florestal) conjugada com um acúmulo primitivo de capital, com expropriação de terras públicas, regressão de assentamentos de reforma agrária e assassinato de populações locais, de indígenas e assentamentos extrativistas.

O trágico na realidade brasileira é que o processo de expansão e oferta de ensino público tem sido estreitamente vinculado a esses setores de expansão do capital, numa lógica de concentração de renda e espoliação de populações locais do seu meio de vida (áreas de pesca, de coleta e extrativismo alimentar, expansão para o centro-oeste sobre áreas de preservação ambiental, mudança de cursos de rios e alagamentos de áreas de populações ribeirinhas e indígenas para obtenção de matriz hidrelétrica etc.). A expansão do ensino, tanto o superior quanto a oferta de ensino mé-

⁷ O termo reprimarização se refere ao fato de diversos produtos que têm grande peso na pauta de exportações brasileiras receberem, ainda no Brasil, intervenção industrial em algum nível, para, em seguida, serem processados com maior complexidade tecnológica, adquirindo maior valor agregado, por países como a China, por exemplo, para, ao final do ciclo, serem reabsorvidos pelo Brasil, após terem passado por processo de manufatura. Nesse sentido, a reprimarização não se refere à desindustrialização. Trata-se, em suma, de produtos primários da cadeia produtiva extraídos e produzidos por meio de tecnologia industrial.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

dio por meio das escolas técnicas, tem obedecido aos propósitos de exploração do meio ambiente e da força de trabalho local. Nesse sentido, a dinâmica tem sido uma expansão do ensino superior e do ensino técnico sem a qualidade necessária para a produção e desenvolvimento de pesquisa de ponta, capaz de alterar significativamente a relação de dependência do país de tecnologias forâneas e inverter o quadro de superexploração da população brasileira, operadas por empresários nacionais associados ao mercado mundial de capitais e inverter a dependência e subjugação nacional. Trata-se, fundamentalmente, de assegurar a força de trabalho capaz de operar essas tecnologias, com algum grau de complexidade, e assegurar a expansão de capital, conformando uma mão de obra relativamente abundante e, em algum nível, redundante, que possa, ao mesmo tempo, permitir uma queda relativa dos salários médios e, proporcionalmente, aumentar a taxa de lucros. Outrossim, essa expansão também foi assegurada pela transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, por meio de financiamento com dinheiro público, de vagas em universidades privadas, por meio do Prouni (muitas de caráter duvidoso em relação à qualidade de ensino oferecido) e pelo FIES (Financiamento do Ensino Superior).

Agora, a mesma perspectiva foi lançada pelo governo Dilma Rousseff (PT), em seu discurso de posse, quando elencou como uma das prioridades de seu governo na área da educação estender ao ensino técnico programa semelhante, por meio do Pronatec. Nesse sentido,

Urge, portanto, que deixemos de pensar a educação de surdos como uma cidadela isolada por uma redoma, articulando-nos não apenas com os movimentos oriundos da comunidade surda, mas também com a totalidade dos que se comprometem com a luta por uma educação pública gratuita e de qualidade.

a perspectiva de valorização do capital apresenta-se de forma dupla, por um lado, ampliando a mercantilização do ensino por meio da “compra” de vagas, com dinheiro público em instituições de ensino privado e, por outro, assegurando as condições materiais e humanas para valorização do capital em outras esferas da produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nesse contexto, de “maximização” de recursos públicos a serviço das condições de reprodução do capital, que têm crescentemente ganhado força nos últimos anos as propostas de “inclusão” dos governos federal, estaduais e municipais. Os objetivos últimos são

assegurar, de um lado, a liberação de recursos (dados os elevados orçamentos colocados à disposição das escolas especiais) para a aplicação em campos que impulsionem diretamente a acumulação de capital, e, de outro, garantir a formação de força de trabalho para valorização do capital.

O projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), apresentado pelo governo federal para a próxima década (2011-2020), além de não aportar recursos condizentes com os objetivos gerais do plano (o que o transforma em mera peça de ficção), em sua Meta 4 pretende assegurar a universalização da educação para todas as crianças de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio de atendimento na rede regular de ensino. Trata-se, evidentemente, de uma perspectiva de encerrar toda atividade escolar nas chamadas escolas especiais, dentre as quais se inserem as escolas voltadas unicamente para a educação de surdos. Não por acaso, no início de 2011, o governo federal, praticamente no mesmo momento em que divulgou o corte de mais de R\$ 3 bilhões do orçamento destinado à educação, anunciou o propósito de encerrar as atividades de educação básica oferecidas pelo Instituto Benjamin Constant (IBC) e pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com o objetivo de transformar ambos os institutos em “centros de apoio e referência”. No que concerne aos surdos, ignora-se a complexidade e a especificidade de sua educação, que deve privilegiar a Libras como meio de acesso ao conhecimento (sendo

essa, inclusive, uma das mais fortes reivindicações da própria comunidade surda mobilizada em todo o Brasil ao longo das últimas décadas), além de outros meios e estratégias pedagógicas que dificilmente são oferecidas pelas escolas regulares, que, como já tivemos oportunidade de argumentar, sequer têm permitido o acesso ao conhecimento básico à significativa parcela da classe trabalhadora brasileira.

Como viemos destacando, os surdos, em sua imensa maioria, integram a classe trabalhadora brasileira. As perspectivas de oferta de educação adequada às suas necessidades estão circunscritas aos marcos gerais traçados pelo governo para a garantia do processo de valorização do capital. Nesse sentido, a perspectiva de regressão absoluta que vem sendo desenhada para o campo da educação de surdos traz embutida uma enorme probabilidade de reforço e aprofundamento da tendência – já demonstrada em outra parte do presente artigo

– de inserção dos surdos nas parcelas mais precarizadas da classe trabalhadora nacional, posto que o crescimento da economia nacional verificado nos últimos anos não elimina de forma alguma a grande demanda por força de trabalho parcialmente qualificada, a ser superexplorada em tarefas estafantes.

Dentro dessa lógica é a própria educação de surdos, como um campo específico, que poderá ser suprimida. Mas essa forma de apresentar a coisa é muito pouco singela, carece de poesia e é pouco palatável mesmo para os que se escondem atrás de escrivatinhas governamentais. Os hábeis propagandistas inventaram, então, uma fórmula e um nome mais atraente: “inclusão”! E sob esse *slogan* pretendem dizimar toda a educação especial. Uma alternativa progressista a esse cenário só poderá ser construída e ganhar musculatura caso nós, os profissionais da educação, nos convençamos de que é necessário lutar para que o espa-

As perspectivas de oferta de educação adequada às suas necessidades estão circunscritas aos marcos gerais traçados pelo governo para a garantia do processo de valorização do capital.

ço transformador da sala de aula, e da escola de maneira geral, seja preservado. Urge, portanto, que deixemos de pensar a educação de surdos como uma cidadela isolada por uma redoma, articulando-nos não apenas com os movimentos oriundos da comunidade surda, mas também com a totalidade dos que se comprometem com a luta por uma educação pública gratuita e de qualidade.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. (2002). *Indústria cultural e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

AHMAD, Aijaz. (1999). “Problemas de classe e cultura”. In: WOOD, Ellen; FOSTER, John B. (Orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ARCARY, Valério. (2011). “Menos pobre e menos atrasado, mas não menos injusto”. *O Comuneiro*. nº 13, set. Disponível em: http://www.ocomuneiro.com/nr12_7_valerioarcary.html. Acesso em 14/10/2011.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. (2010). Execução do orçamento da união (Banco de Dados Access p/ Download). Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/orcamento/bd/exe2010mbd.exe>. Acesso em 14/10/2011.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

BRASIL. Lei 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm. Acesso em 11/10/2011.

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em 11/10/2011.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION (BBC). *Um em cada cinco brasileiros é analfabeto funcional, diz IBGE*. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2010/09/100908_pnad_analfabetismo.shtml. Acesso em 13/10/2011.

CEPAL/ECLAC, División de Estadística y Proyecciones Económicas. *Anuário Estadístico de América Latina y el Caribe*. 2010. In: http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2010/esp/index.asp.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). (2001). *Anuário dos Trabalhadores, 2000-2001*. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/anu/2001/3/pg52.pdf>. Acesso em 11/10/2011.

_____. *“O Fundeb e o financiamento público da educação”*. nº 7, Outubro de 2005. Disponível em: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecFundeb.pdf>. Acesso em 14/10/2011.

ESTADO DE SÃO PAULO, O. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/especiais/mapa-do-analfabetismo-no-brasil,142319.htm>. Acesso em 14/10/2011.

GODEIRO, Nazareno. (2011). “O Governo Lula e a recolonização do Brasil”. *Correio Internacional*. São Paulo: Lorca S.A.

GOLDFELD, Márcia. (2001). *A Criança Surda*. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista. Especialmente o capítulo 2. São Paulo: Plexus Editora.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). (2000). *Censo de 2000*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo/>. Acesso em 11/10/2011.

_____. *Síntese de Indicadores Sociais*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476&id_pagina=1. Acesso em 13/10/2011.

SENADO FEDERAL. *Receita. PL 2010*. 2010. Disponível em: <http://www8a.senado.gov.br/dwweb/abreDoc.html?docId=20694>. Acesso em 13/10/2011.

SKLIAR, Carlos (Org.). (1998). *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.

THOMPSON, Edward P. (2001). “Folclore, Antropologia e História Social”. In: NEGRO, A. L. e SILVA, S. (Orgs.). *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Unicamp.

THOMPSON, Maria Isabel D. Raposo. (2008). “Formação escolar e atuais demandas do mercado de trabalho”. *Revista Forum*. vol. 17/18, jan./dez. Rio de Janeiro: INES. pp. 48-51.

WOOD, Ellen Meiksins. (2003). *Democracia contra capitalismo*. A renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo.

INCLUSÃO ESCOLAR DOS SUJEITOS SURDOS: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO QUE CONTRIBUI PARA O FUNCIONAMENTO DE UMA RACIONALIDADE ECONÔMICA NEOLIBERAL

Including deaf persons in school: a governmental strategy that contributes to the maintenance of a neoliberal economic reasoning

Graciele Marjana Kraemer
Adriana da Silva Thoma

Graciele Marjana Kraemer é graduada em Educação Especial de Deficientes da Audiocomunicação pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM (2007). Atuou como professora nas séries iniciais da Escola Especial para Surdos – Frei Pacífico, no período de 2007-2009. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Endereço eletrônico: graci_marjana@yahoo.com.br

Adriana da Silva Thoma é graduada e especialista em Educação Especial – Educação de Surdos pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Mestre e doutora em Educação pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) atuando no Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (DEE/FACED) e no Programa de Pós-graduação em Educação.

Endereço eletrônico: asthoma@terra.com.br

Material recebido em 27 de outubro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

Este artigo analisa algumas estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar. O *corpus* da investigação foi constituído de documento produzido pela comunidade surda e documentos legais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) referentes à educação de surdos e à educação inclusiva, compreendendo o recorte temporal de uma década – período de 1999 a 2009. Entendemos a inclusão escolar dos sujeitos surdos como uma estratégia de governo que contribui para o funcionamento de uma ra-

cionalidade econômica neoliberal e que convoca a todos para participarem do jogo do mercado. Nesse jogo, cada um é empresário de si e joga conforme suas fichas lhe permitem. Na proposta de inclusão escolar dos sujeitos surdos as condições de acesso e de participação encontram-se dadas pela garantia legal de profissionais docentes e tradutores/intérpretes proficientes na Língua de Sinais, mas cabe a cada surdo gerir e operacionalizar sua participação no jogo concorrencial que consubstancia mercado e educação. A partir disso, são operadas diferentes estratégias de

governo dos surdos no campo educacional contemporâneo, dentre elas, destacamos o compromisso assumido pelo Estado em criar formas de acessibilidade para que os surdos possam participar da escola, atribuindo-lhes a responsabilidade pela sua participação, e a certificação e difusão do uso da Libras por meio do ProLibras, que amplia as possibilidades de trabalho para os surdos e gerencia o risco do desemprego e da exclusão.

Palavras-Chave: 1. Inclusão Escolar; 2. Educação de Surdos; 3. Governo; 4. Neoliberalismo.

ABSTRACT

This work analyzes some strategies that have ruled deaf subjects both in and for school inclusion. The corpus of this investigation consists of a document produced by the deaf community and official documents of the Ministry of Education and Culture (MEC) concerning deaf education and inclusive education in a one-decade period – from 1999 to 2009. We understand school inclusion of deaf subjects as a governing strategy that both contributes to the functioning of a neoliberal economic rationale and invites everybody to participate in the market game. In this game, individuals are their own entrepreneurs and play according to their possibilities. In the proposal for school inclusion of deaf subjects, their conditions of access and participation are established through the legal guarantee of the presence of teachers and interpreters that are proficient in Sign Language, but it behooves each deaf individual to manage and exert his/her participation in the competitive game that matches market with education. It is possible to see different strategies that govern the deaf operating in the contemporary education field; among them, we would highlight the State commitment to create forms of accessibility for the deaf to participate in the school by making them responsible for their participation, and the certification and dissemination of the Brazilian Sign Language through Prolibras, which increases work opportunities for the deaf and manages the risk of unemployment and exclusion.

Keywords: 1. School inclusion; 2. Deaf education 3. Government; 4. Neo-liberalism.

INCLUSÃO ESCOLAR DOS SUJEITOS SURDOS: UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO QUE CONTRIBUI PARA O FUNCIONAMENTO DE UMA RACIONALIDADE ECONÔMICA NEOLIBERAL

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. (Brasil, 2008, p. 9).

Na contemporaneidade, a escola é vista como o lugar pelo qual todos devem passar e pela educação espera-se que todos se-

O resultado de um longo processo histórico que coloca a escola moderna como “o lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber. Um lugar onde o projeto de educar os sujeitos tirando-os de seu estado selvagem acontece através da escolarização”

jam incluídos em todos os espaços. Nesse sentido, as tramas que compõem o cenário da educação contemporânea encontram-se alinhadas a projetos que englobam o amplo contexto social: o desenvolvimento de sujeitos potencialmente produtivos.

Santos, ao olhar para a complexa cena escolar moderna, destaca que:

A escola guarda relações de imanência com a sociedade. Para tornar possível o governo da população, são necessários sujeitos que saibam e se deixem governar. Alcançar a perfeição, regulando sua conduta (sujeição dos corpos e mentes), disciplinando, subjetivando, é a tarefa atribuída principalmente à escola moderna. Assim, é preciso admitir que o que está no centro da concepção moderna de educação escolarizada não são apenas os ideais iluministas, mas também o “preço a pagar” por tentar alcançar tais ideais (Santos, 2010, p.74).

Tem-se, assim, o resultado de um longo processo histórico que coloca a escola moderna como “o lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber. Um lugar onde o projeto de educar os sujeitos tirando-os de seu estado selvagem acontece através da escolarização” (Acorsi, 2010, p.96). Por meio do esquadramento que a escola moderna colocada em prática, assegura-se um processo que disciplina, torna dócil e produtivo o corpo de cada aluno. É nessa produção dos corpos – potencialmente produtivos – que a sociedade contemporânea se alicerça, produzindo práticas que estejam voltadas ao todo social, inclusive sobre aqueles outrora considerados deficientes e improdutivos.

Partindo-se dessa lógica contemporânea, onde são feitos investimentos para que a situação da

exclusão seja alterada em prol da promoção da aprendizagem de todos, a escola comum é convocada a trazer para o seu espaço todos aqueles que ainda estão fora dele. Ao olhar para os sujeitos surdos especificamente, vemos sendo organizadas estratégias de governo dessa população para que sejam incluídos na escola comum. A partir disso, voltamos nossa atenção aos processos de governo dos surdos para que sejam sujeitos participativos e produtivos, particularmente por meio do uso e difusão da Libras – Língua Brasileira de Sinais.

O *corpus* da investigação proposta foi constituído de documento produzido pela comunidade surda e documentos legais do Ministério da Educação (MEC) referentes à educação de surdos e à educação inclusiva, compreendendo o recorte temporal de uma década – período de 1999 a 2009. Dentre os documentos analisados estão: *A educação que nós surdos queremos* (1999), a Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 que aprova o *Plano Nacional de Educação* (2001-2010), o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), entre outros.

DA GOVERNAMENTALIDADE (NEO)LIBERAL COMO PRÁTICA DE CONDUÇÃO DAS CONDUTAS SURDAS

Ao propormos uma discussão da relação entre governo,

(neo)liberalismo e inclusão escolar dos surdos pensamos ser necessário compreender como se processam as práticas de condução das condutas surdas em uma racionalidade neoliberal que visa trazer todos para dentro do jogo do mercado.

Michel Foucault, no curso *Segurança, Território, População* (2008b), nos remete a diferentes sentidos semânticos da palavra governar, sentidos esses voltados às variadas práticas nas quais os indivíduos se envolvem. A palavra governar, antes de ter um sentido político, refere-se ao cuidado com a própria subsistência no governo dos alimentos; à atenção à saúde no governo dos medicamentos e dos cuidados; ao movimento em determinado espaço no governo do deslocamento para diferentes locais, entre outros aspectos. O governo dos indivíduos sobre eles mesmos se estabelece nos cuidados com a vida desde a subsistência às relações interpessoais, perpassando pelo governo da conduta, o governo das almas, o governo sexual, o governo do comércio. O governo nesse contexto “refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (Foucault, 2008b, p.164).

Foucault destaca assim, que “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (Foucault, 2008b, p. 164). Entretanto, vale destacar que o governo da população é organizado de forma racional e planejada, pois é na relação entre

Ao propormos uma discussão da relação entre governo, (neo)liberalismo e inclusão escolar dos surdos pensamos ser necessário compreender como se processam as práticas de condução das condutas surdas em uma racionalidade neoliberal que visa trazer todos para dentro do jogo do mercado.

população, território e riqueza que se constitui a ciência denominada “economia política”.

Diante da operacionalidade dessa forma de governar a população que se desenvolve a partir de meados do século XVIII, Foucault entende que as sociedades ocidentais modernas adentram na era da governamentalidade. Segundo Nogueira-Ramírez:

Somente no século XVIII é que a arte de governar poderá estender-se, refletir-se, adquirir multiplicidade de dimensões, pois esse será um período de expansão no qual as grandes urgências militares, econômicas e políticas, que afetam o século XVI já não estarão presentes (2010, p.37).

Nesse contexto, o Estado no Ocidente, para garantir a sua so-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/11

88

A governamentalidade, como processo de governamentalização do Estado, deve ser vista como um campo estratégico de relações de poder.

brevivência, passa a se constituir como um Estado de governo. Em outros termos, um Estado governamentalizado. Sobre essa governamentalização do Estado, Foucault entende que:

Desde o século XVIII, vivemos a era da governamentalidade [...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade (2002, p.292).

A governamentalidade, como processo de governamentalização do Estado, deve ser vista como um campo estratégico de relações de poder. Assim Foucault entende por governamentalidade:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem

específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito tempo, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (2008b, p.143-144).

Ao pensar o neoliberalismo como uma racionalidade governamental que se desenvolve a partir da segunda metade do século XX, Foucault (2008a) nos coloca diante de duas tendências: o neoliberalismo alemão ou ordoliberalismo e o neoliberalismo norte-americano. O ordoliberalismo se desenvolve a partir da necessidade de reconstituição e legitimação de um (novo) Estado Alemão pela extinção do nazismo.

Quanto ao neoliberalismo norte-americano, percebemos que este não estava preocupado com as questões que envolviam, no caso dos ordoliberais, a extinção do estado nazista, mas se encontra en-

volvido com uma forma de ser e de pensar. O neoliberalismo norte-americano se apresenta como “uma espécie de reivindicação global [...] com ancoragem à direita e à esquerda [...] um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica” (Foucault, 2008a, p.301). O neoliberalismo norte-americano a partir da Escola de Chicago¹ aparece como a forma que teve maior influência sobre as políticas econômicas do Ocidente.

Esse modelo econômico neoliberal norte-americano tem por base, portanto, a “economia de mercado” e é a partir dela que fenômenos não considerados como pertencentes ao campo econômico passam a ser explicados por ele. É o caso das relações sociais, dos com-

O que se apresenta de forma preponderante nessa organização da governamentalidade neoliberal norte-americana é a busca pela transformação dos “indivíduos em sujeitos-microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar”.

¹ Dentre os teóricos dessa Escola, Theodor Schultz (1902-1998) foi o primeiro a reintroduzir o trabalho no campo da análise econômica. Schultz foi professor de economia da Universidade de Chicago de 1946 a 1974 e recebeu o Prêmio Nobel de economia de 1979 pelo seu artigo *The emerging economic scene and its relation to High School Education* que abre o campo de pesquisas sobre o capital humano (Foucault, 2008a).

portamentos dos indivíduos, das taxas de natalidade, de mortalidade, dos casamentos, entre outros. A partir dessa ampla demanda social, política e cultural que o mercado abarca, ele se constitui como “se fosse a substância ontológica do ‘ser’ social” (Gadelha, 2009, p.144). O que se apresenta de forma preponderante nessa organização da governamentalidade neoliberal norte-americana é a busca pela transformação dos “indivíduos em sujeitos-microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar” (Gadelha, 2009, p.153).

Através das práticas de governo dos sujeitos na sociedade de segurança as relações humanas se inscrevem em uma ordem concorrencial. As escolhas individuais passam, portanto, a obedecer “às leis do mercado, ao modelo da oferta e da procura, ao modelo custos/investimentos que são generalizados no corpo social como um todo” (Lazzarato, 2008, p.50). Essa ordem que impera sobre as escolhas individuais também se faz presente no campo educacional. Em nossos dias somos todos incitados, seduzidos, convocados a entrar e participar do jogo econômico que nos transforma em indivíduos microempresas. Na organização educacional contemporânea, todos devem buscar uma formação de qualidade e preferencialmente permanente. Pautada nessa lógica de estruturação da vida dos indivíduos, a discussão a seguir procura, a partir de um exercício analítico da política de inclusão escolar, compreender como vem se dando o gerenciamento das condutas surdas para colocar tal política em funcionamento.

Conduzir a conduta dos sujeitos, dentre eles os surdos, nessa lógica – inclusiva – perpassa pela necessidade de se entender a inclusão escolar como uma “diretriz constitucional”.

INCLUSÃO DE SURDOS: TRAMAS E CONTEXTOS

Pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngue e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida. (BRASIL, 2010c, p.10)

A inclusão escolar da diversidade humana tida como “o grande avanço da década” (Brasil, 2001) é a questão que se encontra na centralidade do projeto educacional contemporâneo. Conduzir a conduta dos sujeitos, dentre eles os surdos, nessa lógica – inclusiva – perpassa pela necessidade de se entender a inclusão escolar como uma “diretriz constitucional” que trabalha para que todos se tornem sujeitos cientes e comprometidos com suas responsabilidades e atribuições perante uma política econômica produtiva.

Para promover um processo educacional inclusivo e que possa abarcar as especificidades de todos,

é preponderante que os sujeitos adentrem no contexto educacional de forma precoce, pois:

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, o atendimento deve começar precocemente, inclusive como forma preventiva (Brasil, 2001).

No investimento sobre o corpo dos sujeitos escolares, quanto mais precoce for a intervenção educacional, mais eficaz e produtiva ela será, tendo efeitos mais profundos no desenvolvimento das crianças, e assim, constituindo sujeitos mais produtivos no futuro. Quanto mais precocemente o Estado agir sobre cada corpo, maior será o desenvolvimento do sujeito e em contrapartida, da sociedade em geral e essa intervenção se constituirá principalmente pela via da educação. É investindo na formação de cada indivíduo, inclusive de forma preventiva naqueles considerados com necessidades educacionais especiais, que se poderá almejar um país desenvolvido com sujeitos que possam gerir e administrar suas vidas, sendo produtivos, empreendedores, participativos e solidários com o outro.

Por meio dessa operacionalidade, são organizadas alianças, ou seja, não basta atribuir o papel de intervenção educacional precoce somente ao sistema educacional. Setores como assistência social, medicina e psicologia entrelaçam suas atividades ao campo educacional em vista de objetivos que visam ao desenvolvimento socioeducacional, econômico, tecnológico e político do País. Saberes de diferentes áreas operam em parceria

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

para garantir efeitos mais profundos no desenvolvimento das crianças e permitir com isso o grande avanço pretendido para a década (2001-2010): a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana. Dessa forma entende-se que, no caso dos surdos:

Os convênios com a área da saúde são extremamente importantes para que o diagnóstico da deficiência auditiva seja feito o mais cedo possível. Assim, desde o seu atendimento em berçário, o bebê surdo ou com deficiência auditiva deve receber estímulos visuais, que são a própria introdução ao aprendizado da Libras, bem como encaminhamento a serviços de fonoaudiologia, que lhe possibilitem aprender a falar (Brasil, 2004a, p.24).

A aliança que se produz entre a escola e a área da saúde objetiva garantir o efetivo desenvolvimento do sujeito surdo tanto no campo educacional quanto social. Por meio da intervenção precoce, a partir de diferentes áreas do conhecimento, almeja-se constituir nos sujeitos surdos uma conduta potencialmente produtiva e participativa. Podemos, com isso, visualizar a inclusão “mobilizando os sujeitos, provocando a mobilização da economia e do próprio Estado, operando como uma forma de organização de vida em sociedade. Há uma lógica a ser seguida: se cada um investir em si (no seu capital), melhor conduzida será a vida da população” (Menezes, 2011, p.68).

No que tange à educação de surdos, todas as instituições educacionais em todos os níveis devem obrigatoriamente garantir e efetivar o acesso e a permanência dos

alunos surdos. O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, em seu capítulo IV, artigo 14, deixa claro que as instituições de ensino:

[...] devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (Brasil, 2005).

O investimento se dará, além da intervenção precoce, também pela organização de espaços e profissionais adequados às necessidades linguísticas dos surdos. Para isso, a Resolução 4 de 2 de outubro de 2009

É investindo na formação de cada indivíduo, inclusive de forma preventiva naqueles considerados com necessidades educacionais especiais, que se poderá almejar um país desenvolvido com sujeitos que possam gerir e administrar suas vidas, sendo produtivos, empreendedores, participativos e solidários com o outro.

institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica. Nessa resolução consta que o AEE tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, art. 2º). Portanto, no governo da população, neste caso da população surda, coloca-se em funcionamento uma ampla gama de recursos para viabilizar a participação desses sujeitos na escola e a sua aprendizagem, por isso: “[...] mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades em todos os sentidos (Brasil, 2007, p.14).

Nesse processo, o investimento se dá em um conjunto de meios e recursos que envolvem a educação de surdos, no qual todos os agentes institucionais devem atuar como gestores e técnicos da educação inclusiva (Brasil, 2005b, p. 22). Sob o paradigma da inclusão, a organização de ambientes educacionais estimuladores para o aprendizado dos surdos é um recurso que poderá ser organizado pelos agentes educacionais. Os gestores, técnicos e demais profissionais do espaço escolar são convocados a desafiar e explorar todos os sentidos e capacidades dos alunos surdos em vista da inclusão. Incluir todos demanda múltiplas estratégias de organização do espaço de aprendizagem, possibilitando que esse espaço seja produtivo em estímulos visuais. Além disso,

E para que esse processo inclusivo contemple os sujeitos surdos é necessário prover “a disponibilidade de professor ou instrutor da língua de sinais, para o ensino dos alunos surdos”

é preciso que os profissionais da educação estejam atentos ao tempo que cada aluno requer para compreender o conteúdo ministrado. Assim, “[...] a escola que pretende ser inclusiva deve se planejar para gradativamente implementar as adequações necessárias, para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento” (Brasil, 2004b, p. 23).

E para que esse processo inclusivo contemple os sujeitos surdos é necessário prover “a disponibilidade de professor ou instrutor da língua de sinais, para o ensino dos alunos surdos” (Brasil, 2004b, p. 23), bem como “disponibilidade de equipamentos de informática e de *softwares* educacionais, para o ensino de alunos com dificuldade de comunicação oral” (Brasil, 2004b, p. 23) e, ainda, “disponibilidade de outros recursos didáticos para o ensino de alunos com dificuldade de comunicação oral (Dicionário da Língua Brasileira de Sinais – LBS e outros)” (Brasil, 2004b, p. 23).

A partir dessas diretrizes operacionais, percebe-se a inclusão escolar dos surdos sendo produzida dentro de um princípio de mercado onde são organizadas, produzidas e difundidas formas de vida autogestoras das habilidades e competências. Nessa organização, regulações voltadas à efetivação da inclusão “são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, mas também criar o interesse de cada um para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado” (Lopes, 2009, p. 155).

Seguindo essa linha de pensamento – da lógica produtiva gerida pelo Estado –, no intuito de que todos sejam incluídos, faz-se necessário que as políticas educacionais se voltem para a parcela de indivíduos que representem riscos e que geram altos custos sociais para o Estado. Mesmo em suas variadas especificidades, todos devem adentrar no jogo da inclusão escolar e desejar nele permanecer, participando inclusive de processos de formação permanente. Para Traversini e Bello:

A prática da gestão do risco [...] que incita o indivíduo a autogerir sua vida e a manter sua comunidade auto-sustentável, emerge de uma racionalidade política contemporânea, caracterizada como neoliberal. Tal racionalidade objetiva conduzir as condutas individuais e coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino e otimizar os índices de saúde, de educação e de desenvolvimento do país com vistas a diminuir a dependência do Estado e também figurar no topo dos rankings internacionais (2009, p.143).

Na educação inclusiva estão imbricadas diferentes questões que visam efetivar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Dentre algumas dessas questões destacamos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores, a participação familiar e da comunidade e a produção de políticas públicas de acessibilidade. Assim, para que sejam disponibilizadas respostas às necessidades educacionais especiais, as escolas comuns devem garantir:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação

A partir dessas diretrizes operacionais, percebe-se a inclusão escolar dos surdos sendo produzida dentro de um princípio de mercado onde são organizadas, produzidas e difundidas formas de vida autogestoras das habilidades e competências.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 8).

Nessa ordem, a definição da educação especial como uma modalidade transversal que deve estar presente em todos os níveis de ensino permite que a relação entre o acesso e a permanência possa se efetivar gradativamente, pois:

[...] a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem.

Uma instituição especializada ou escola especial são assim reconhecidas justamente pelo tipo de atendimento que oferecem, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino (Brasil, 2004a, p. 14).

A inclusão dos surdos na escola comum se dará pautada em um projeto educacional bilíngue, sendo considerado um projeto “bilíngue” o ensino de língua de sinais e língua portuguesa no contraturno da aula na classe comum. Esse projeto educacional para os surdos também é previsto desde a Educação Infantil por meio da estimulação precoce e está previsto para ocorrer em três momentos: (1) ensino de Libras; (2) ensino em Libras e (3) ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

A inclusão dos surdos na escola comum se dará pautada em um projeto educacional bilíngue, sendo considerado um projeto “bilíngue” o ensino de língua de sinais e língua portuguesa no contraturno da aula na classe comum.

Conforme previsto pelo Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008b). Esse atendimento – AEE – deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (Brasil, 2008b).

Com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência (entre os quais estão situados os surdos), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação constituem objetivos do AEE a promoção de “condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular”;

a garantia da “transversalidade das ações da educação especial no ensino regular”; o fomento no que diz respeito ao “desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e a garantia de serem asseguradas as “condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino” (Brasil, 2008b). A partir disso:

O AEE, como um locus epistemológico da educação inclusiva, constitui esta proposta voltada aos alunos com surdez que visa a preparar para a individualidade e a coletividade, provocando um processo dialógico, de superação da imanência e a busca de mudanças sociais, culturais e filosóficas. Uma ruptura de fronteiras para as infinitas possibilidades humanas (Brasil, 2010c, p. 8).

Nessa forma de se operacionalizar a educação de surdos no contexto da educação inclusiva, podemos perceber que múltiplos mecanismos trabalham de maneira concomitante para que se possa assegurar aos sujeitos surdos uma educação inclusiva de “qualidade”. A busca por um atendimento educacional que consiga dar conta das necessidades dos sujeitos surdos requer, portanto: “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando” (Brasil, 2008, p. 1).

A organização de estratégias que regulam e controlam os sujeitos surdos nos mínimos detalhes corrobora para a produção de uma verdade educacional contemporânea, qual seja a inclusão escolar como um processo necessário e produtivo para todos. Assim:

Para que novas práticas de ensino e aprendizagem produtivas possam ser pensadas e propostas é necessário conhecer as realidades ausentes e distintas. Para isso, o governo das estatísticas contribui de forma substancial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem ao encontro do propósito de mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais para promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum. Muitos desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez, nas escolas públicas e particulares (Brasil, 2010c, p. 10).

Para que novas práticas de ensino e aprendizagem produtivas possam ser pensadas e propostas é necessário conhecer as realidades ausentes e distintas. Para isso, o governo das estatísticas contribui de forma substancial. Essa questão será brevemente debatida a seguir.

CONHECENDO REALIDADES DISTINTAS: O GOVERNO DAS ESTATÍSTICAS

Técnicas aperfeiçoadas de averiguação contribuem substancialmente na efetivação da inclusão escolar dos surdos, dentre elas destacamos o Censo Escolar.² Esse recurso, atualizado anualmente, “possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, acessibilidade nos prédios [...]” (Brasil, 2008, p. 5). A entrada gradual dos sujeitos surdos na inclusão escolar requer que todas as informações possíveis sejam coletadas e atualizadas corriqueiramente. Assim, o Censo Escolar “coleta dados

referentes ao número geral de matrículas”, número esse que corresponde às: “[...] matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns do ensino regular, ao número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado; às matrículas conforme o tipo de deficiência.” (Brasil, 2008, p. 5).

Nesse processo de regulação das matrículas, os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2006 referentes ao ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular apresentam “um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006” (Brasil, 2008, p. 6). Podemos ver esses registros numéricos detalhados no gráfico que segue:



² “O Censo Escolar é um levantamento estatístico realizado anualmente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), por meio da aplicação de questionários objetivos que são encaminhados a todas as escolas regulares brasileiras da educação básica, que atuam em suas diferentes etapas – educação infantil (creche e pré-escola) fundamental e média – e modalidades – educação especial, profissional e de jovens e adultos. São coletados dados acerca das condições de funcionamento das escolas, do corpo docente em exercício, da matrícula e do fluxo escolar, dentre outros” (Brasil, 2006, p. 11)

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Para operar com dados cada vez mais atualizados e que retratam todos os aspectos da realidade educacional foram efetivadas duas mudanças no Censo Escolar. A partir de 2004 o Censo Escolar “passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar”. Por meio desse arsenal técnico cada vez mais apurado, a regulação dos sujeitos da educação pelo Censo Escolar, em um contexto geral, torna-se um instrumento minucioso a serviço de uma política inclusiva. Para que o Estado possa garantir a participação de todos do jogo da inclusão, é preciso estar atento aos dados estatísticos disponíveis de forma atualizada e concernente com a ampla realidade educacional. Segundo Foucault, a estatística:

[...] é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa das diferentes categorias de indivíduos num Estado e da sua riqueza, estimativa das riquezas virtuais de que um Estado dispõe: minas, florestas, etc., estimativa das riquezas produzidas, estimativa das riquezas que circulam, estimativa da balança comercial, medida dos efeitos das taxas e dos impostos – são todos esses dados e muitos outros que vão constituir agora o conteúdo essencial do saber do soberano. Não mais, portanto, *corpus* de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado (2008b, p.365).

Dessa forma, aquele que governa precisa conhecer os elementos que garantem a segurança social do Estado, sua força e seu desenvolvimento. Esses dados estatísticos estabelecem um discurso de verdade sobre o processo da inclusão escolar, pois “as estatísticas contribuem distintamente para tornar conhecidas as realidades distantes e/ou ausentes. Conhecidas, as realidades tornam-se pensáveis e, por isso, potencialmente governáveis” (Senra, 2005, p. 15). No âmbito das políticas educacionais contemporâneas que visam incluir a todos:

[...] há a necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade (Traversini; Bello, 2009, p. 137).

Pelos registros das taxas de matrículas dos alunos surdos na escola comum são oferecidas à

sociedade informações que permitem que a vasta realidade educacional seja conhecida em suas minúcias. Nessa lógica, pelo conhecimento dos dados de matrículas é possível mensurar como a inclusão de surdos vem sendo processada em índices quantitativos. Por meio dos números, pode-se também expressar as situações dos riscos sociais, pois “as estatísticas ajudam a tornar pensável e conhecido o mundo distante, ajudando a governá-lo” (Senra, 2005, p. 58).

Nos dados organizados pelo Censo Escolar (2005), acerca da matrícula dos alunos surdos e deficientes auditivos na educação básica da rede comum de ensino, durante o período de 1998 a 2005, podemos ver um aumento de 55,8%, passando de 42.584 em 1998, para 66.334 em 2005. Desse número total de 66.334, 27.387 são identificados como surdos e 34.938 como deficientes auditivos (Brasil, 2006). Esses dados podem ser vistos no quadro que segue:

Tipo de deficiência	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Participação em 2005 %	Varição 1998/2005
Deficiência visual	15.473	18.629	18.926	17.100	20.257	24.185	44.851	63.031 (*)	10%	311%
Deficiência auditiva	42.584	47.810	48.790	49.678	52.422	56.024	62.325 (**)	66.334 (**)	10,2%	55,8%
Deficiência mental	16.463	17.555	18.160	19.157	21.852	24.638	31.454	37.530	5,8%	127%
Deficiência múltipla	181.377	197.896	200.145	212.996	231.021	251.506	291.544	278.167	43,5%	53,3%
Condutas Típicas	8.994	9.223	11.522	11.664	13.670	16.858	63.910	79.850	12,4%	784%
Altas Habilidades	1.187	1.228	758	984	1.110	1.675	2.006	1.918	0,30%	61,5%
Cegos	28.666	35.165	37.496	41.994	52.603	-	-	-	-	-
Autismo	-	-	-	-	-	-	-	10.055	1,6%	-
Síndrome de Down	-	-	-	-	-	-	-	34.726	5,4%	-
Surdosorgaos	-	-	-	-	-	-	-	1.127	0,17%	-
Total	557.526	574.129	582.215	604.747	648.601	704.039	766.755	840.317	100%	-

Fonte: MEC/INESP/SEESP
 (*) 57.248 com Baixa Visão e 7.603 com Cegueira
 (**) 27.387 com Surdez e 34.938 com Deficiência Auditiva

A partir dos dados de matrículas dos sujeitos surdos nas escolas comuns, pode-se observar que “as estatísticas, por expressarem coletividades organizadas, servem ao promover e/ou ao estimular das ações de governo” (Senra, 2005, p. 58). O conhecimento dos índices estatísticos “constituem informações sobre os diferentes aspectos da vida da população, delimitando, principalmente, os espaços considerados problemáticos” (Traversini; Bello, 2009, p. 137). Espaços esses em que as intervenções devem se dar de forma que tornem todos os sujeitos que deles participam produtivos.

Ainda no viés das estratégias de governo das condutas dos sujeitos surdos em prol da inclusão escolar, observamos o exame Nacional de Certificação na Libras – Prolibras. Na leitura desse Exame, é possível percebê-lo como um operador produtivo na constituição da inclusão escolar dos surdos: por meio dele podem ser constituídas condutas voltadas ao “empresariamento de si”, pois o Prolibras certifica os sujeitos aptos/proeficientes a se inserirem no mercado de trabalho com “domínio de estruturas da Libras e vocabulário adequado” (UFSC, 2007, p.46) para atuar como docente ou como tradutor/intérprete de Libras, atuações que se ampliaram após o Decreto 5.626 de 2005 e se tornam cada vez mais atrativas.

Se olharmos para os dados desse exame, observamos que nas edições que compreendem o período de 2006 a 2009 foram habilitados/certificados proficientes na Libras um total de 1.475 candidatos surdos. Desses 1.475, 480 surdos foram certificado/aprovados na edi-

ção do Prolibras de 2006; em 2007 foram 466; em 2008, 329; e em 2009, 200 surdos.

Na leitura desses dados, podemos perceber que quando a condição linguística dos surdos é posta na porta de entrada da escola comum, apenas são previstas as condições iniciais para a participação dos surdos nesse espaço. Entretanto, mesmo que iniciais, essas condições agem em um outro movimento próprio dessa governamentalidade da inclusão escolar: cada um deve agora operar sua participação na escola comum de forma empreendedora; cada um deve gerenciar sua visibilidade diante da efetivação de condições de acessibilidade.

NOTAS PARA FINALIZAR

No que tange à inclusão dos surdos na escola comum, os percentuais estatísticos constituem um conjunto de conhecimentos técnicos que possibilitam o governo efetivo desses sujeitos. A estatística é um instrumento importante na relação de governo da população, pois “governar é controlar, administrar, influenciar, monitorar, fiscalizar, dirigir, regular, vigia-se, ordena-se, disciplina-se, enfim, norteiam-se as condutas dos homens; assim sendo, todos governam (seja o pai, o patrão, o mestre, a amante, seja o Estado)” (Senra, 2005, p. 58).

Na sociedade de segurança, a partir da racionalidade governamental, os dados estatísticos apresentados corroboram para que a inclusão se torne um imperativo no cenário educacional de nossos dias. Nas práticas que se voltam à condução das condutas surdas na e para a inclusão escolar vemos sendo operadas diferentes estratégias

A estatística é um instrumento importante na relação de governo da população, pois “governar é controlar, administrar, influenciar, monitorar, fiscalizar, dirigir, regular, vigia-se, ordena-se, disciplina-se, enfim, norteiam-se as condutas dos homens; assim sendo, todos governam (seja o pai, o patrão, o mestre, a amante, seja o Estado).”

de governo desses sujeitos. Dentre elas, destacamos nesse artigo as estratégias de acessibilidade para a constituição de condutas surdas participativas e as estratégias de governo e gerenciamento do risco da exclusão, bem como as possibilidades de empregabilidade dos surdos pela certificação e difusão do uso da LIBRAS. A partir dessa configuração, entendemos que no processo de inclusão escolar dos sujeitos surdos são colocadas em funcionamento as proposições da lógica

econômica (neo)liberal, qual seja: a participação de todos na rede de consumo instituída pelo mercado.

Partidárias dessa forma de pensar, vemos sendo instituído o processo de inclusão escolar dos sujeitos surdos no contexto educacional contemporâneo. Assim, pela constituição das condutas surdas participativas, bem como pela certificação e difusão da Libras, os sujeitos surdos estão paulatinamente sendo seduzidos a se inserirem no espaço da escola comum, ainda que isso ocorra de forma indireta, através do ensino da Libras para todos os futuros professores e fonoaudiólogos, que têm hoje a obrigatoriedade da disciplina de Libras em seus cursos de formação. Na funcionalidade subjetiva dessa sedução, eles (os surdos) também começam a desejar permanecer nesse espaço para que possam competir em condições equivalentes. Por isso entendemos que a sedução, a competição e a concorrência podem

ser entendidas como os operadores centrais das estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar e nos permitem concordar com Menezes em sua posição frente à inclusão:

[...] entendendo-a não mais como a efetivação de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também, e principalmente, como uma verdade produzida para a vida com o outro em condição de seguridade. Uma vida não pautada pela preocupação ética com o outro, mas pela necessidade de participação do outro nos jogos de verdade inclusivos. Tal necessidade se justifica pela compreensão de que eu preciso da presença do outro para que eu me mantenha presente, assim como esse outro necessita da minha presença para se manter participante, ativo (Menezes, 2011, p. 68).

Encerramos desejando que nossas problematizações nesse artigo possam circular na área da educação de surdos e nos tornar ativistas diante das lutas empre-

Desejando que nossas problematizações nesse artigo possam circular na área da educação de surdos e nos tornar ativistas diante das lutas empreendidas em prol de seus direitos linguísticos, culturais e educacionais.

endidas em prol de seus direitos linguísticos, culturais e educacionais. Um ativismo que se difere da militância por tentar, de forma atenta, pensar sobre os efeitos de tudo aquilo que ajudamos a construir como verdades acerca do ser surdo e de sua educação.

Referências bibliográficas

ACORSI, Roberta. (2010). "Educação: uma questão de tempo? As escolas de turno integral". In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda M. dos. (Orgs.). *Educação Contemporânea e Artes de Governar*. Canoas: Ulbra, p. 85-104.

BRASIL. *Documento Final CONAE: Conferência Nacional de Educação*. 2010b. [on-line]. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acessado em 20 de fevereiro de 2010.

_____. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem bilingue na escolarização de pessoas com surdez*. Universidade Federal do Ceará, 2010c.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008 [on-line]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acessado em 31 de Julho de 2009.

_____. Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. 2008b [on-line]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2008/Decreto/D6571.htm. Acessado em: 10 de Janeiro de 2011.

_____. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. [on-line]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf. Acessado em 22 de setembro de 2009.

_____. (2006). *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acessado em 20 de outubro de 2010.

_____. (2005a). *Decreto 5.626/05 Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm. Acessado em 21 de julho de 2009.

_____. (2005b). *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>. Acessado em 30 de abril de 2010.

_____. (2004a). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. [on-line]. Disponível em: http://www.prgo.mpf.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf. Acessado em 15 de dezembro de 2009.

_____. (2004b). *Série Educação Inclusiva: Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – A Escola*. [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acessado em 30 de abril de 2010.

_____. (2004c). *Série Educação Inclusiva: Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – Fundamentação Filosófica*. [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acessado em 30 de abril de 2010.

_____. (2004d). *Série Educação Inclusiva: Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – A Família*. [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/afamilia.pdf>. Acessado em 30 de abril de 2010.

_____. (2002). *Lei 10.436 de 24 de abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências*. [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acessado em 15 de julho de 2010.

_____. (2001). *Plano Nacional de Educação – Lei 10.172 de 9 de Janeiro de 2001*. [on-line]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em 15 de fevereiro de 2010.

_____. (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 16 de junho de 2009.

_____. (1961). *Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. [on-line]. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acessado em 15 de novembro de 2010.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

FENEIS. (1999). *A Educação que nós surdos queremos*. Porto Alegre. (digitado)

FOUCAULT, Michel. (2008a). *Nascimento da Biopolítica*: curso ministrado no Collège de France (1978-1979). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2008b). *Segurança, Território, População*: curso ministrado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.

GADELHA, Sylvio. (2009). *Biopolítica, governamentalidade e educação*: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica.

LAZZARATO, Maurizio. (2008). "Biopolítica/Bioeconomia." In: PASSOS, Izabel C. Friche. (Org.). *Poder, normalização e violência*: incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 41-52.

_____. (2006). *As Revoluções do Capitalismo*: a política no império. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

LOPES, Maura Corcini. (2009). "Políticas de Inclusão e Governamentalidade". In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre. vol. 34. nº 2. mai./ago., pp. 153-169.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. (2011). *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. São Leopoldo: Unisinos. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. (2009). "O Governo Pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem". Porto Alegre: UFRGS. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, Iolanda Montano dos. (2010). "Inclusão escolar e a educação para todos". Porto Alegre: UFRGS. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SENRA, Nelson de Castro. (2005). *O saber e o poder das estatísticas*: uma história das relações dos estatísticos com os Estados Nacionais e com as Ciências. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações.

TRAVERSINI, Clarice Salet; BELLO, Samuel Edmundo López. (2009). "O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar". In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 34, nº 2, mai./ago., pp.135-152.

UFSC. (2007). *Prolibras 2007 - Relatório Técnico*. [on-line] Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://www.prolibras.ufsc.br/2007/relatorio/relatorio_tecnico_completo.pdf. Acessado em 20 de outubro de 2010.

A CONSTITUIÇÃO DA ESCRITA DE SURDOS: RELAÇÕES ENTRE LÍNGUAS, MARCADORES COESIVOS E TEXTUALIDADE

Constitution of deaf persons' writing: relations between Languages, cohesive markings and textuality

Gláucia dos Santos Vianna

Gláucia dos Santos Vianna possui graduação em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Federal Fluminense (2003) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010). Atualmente, em fase de doutoramento, desenvolve projeto de pesquisa voltada para o estudo dos referentes textuais e a construção das cadeias tópicas em produções escritas por surdos, buscando comprovar possíveis interferências da L1 no aprendizado de uma segunda língua (L2). Possui experiência no ensino e pesquisa com surdos, dominando a LIBRAS e estando capacitada para projeto bilíngue. Atua como professora formadora no curso de Especialização em Surdez na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/CEAD) orientando trabalhos de conclusão de curso e como professora de linguística no curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Endereço eletrônico: glaciasvianna@yahoo.com.br

Material recebido em 9 de maio e selecionado em 23 de junho de 2011

RESUMO

Considerando que surdos não apresentam as mesmas características de produção textual de um ouvinte, este trabalho se propõe a discutir a importância do uso da escrita para esses sujeitos, não somente como instrumento de comunicação, mas como modalidade indispensável no amplo acesso à informação e ao convívio social. Nesse sentido, analisa-se o aspecto coesivo nas produções escritas desses sujeitos, no intuito de se investigar a maneira pela qual surdos tendem a estabelecer coesão e referencialidade em suas composições.

Verifica-se que, embora as produções textuais de surdos apresentem limitações na estrutura narrativa, existe a presença de elementos coesivos em grande número, os quais mantêm a referencialidade e a progressão dos tópicos ativados no discurso. Nesse estudo, há, portanto, a preocupação de sinalizar aos profissionais envolvidos no trabalho com surdos a necessidade de se lançar um novo olhar sobre a escrita desses sujeitos.

Palavras-chave: Surdos; Produção Textual; Coesão Referencial; Cadeias Coesivas

ABSTRACT

Considering that deaf people do not show the same characteristics in terms of textual production of a typical hearer, this research aims at discussing the importance of using the writing ability for these individuals, not only as a tool of communication but as a crucial modality in the huge access to information and social engagement. Therefore, this study focus on the analysis of the cohesive pattern in the written production of the informants with the goal of investigating the way through which deaf people tend to establish referential cohesion in

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

their writing. Although the observed textual productions show limitations in their narrative structure, it is seen a great deal of cohesive elements which keep the system of reference and the progression of the activated topics in discourse. Finally, it is also concerned with signaling to the professionals who deal with the education of deaf people the necessity of launching a new perspective on the writing of this population.

Keywords: Deaf People; Textual Production; Referential Cohesion; Cohesive Chains

LÍNGUA E SOCIEDADE EM MANIFESTAÇÃO DISCURSIVA – A INTERAÇÃO

É cada vez mais crescente o interesse pela relação entre língua(gem) e cultura como objeto de estudo na área de Ciências Humanas. Em parte, isso se deve a uma compreensão cada vez mais generalizada de que a prática da linguagem, por meio dos jogos semântico-pragmáticos, constitui elemento fundamental para a construção das subjetividades que vivificam qualquer comunidade.

O modelo teórico da linguística textual, por exemplo, concebe a língua como um instrumento ímpar de comunicação, postulando sua essência como eminentemente submetida às pressões provenientes das situações comunicativas que exercem grande influência sobre sua estrutura linguística. Assim, a língua é analisada tendo como referência a situação comunicativa como um **todo** integrado, no qual todos os componentes se conjugam

para estabelecer o enunciado, tais como o propósito do ato de fala, os participantes e, principalmente, o contexto discursivo.

A produção do enunciado implica uma intrincada troca, chamada de interação linguística, que congrega diversas escolhas feitas pelos falantes no intuito de se atingir o objetivo principal do ato enunciativo: a comunicação. Halliday (1985, p. 78), portanto, compreende as línguas naturais como intrinsecamente atreladas ao sistema social, ou seja, ao **uso**. Segundo o autor, “*everything is said or written unfolds in some context of use [...]. Language has evolved to satisfy human needs.*”

A língua, então, sendo compreendida dessa forma, constitui um conjunto de métodos para produzir significados. O sistema linguístico provê todos os elementos necessários para que a língua possa ser utilizada em situações concretas de uso pelos falantes. Importante ressaltar, entretanto, que é a partir dos fatores externos que o falante deverá proceder para determinar suas escolhas. Assim, cada indivíduo faz parte de um grupo social e usa a língua em situações variadas para atingir diferentes objetivos. De acordo com Neves (1997, p. 60), o sistema linguístico configura uma teoria de língua enquanto escolha: “A consideração do sistêmico implica a consideração de escolhas entre os termos do paradigma, sob a ideia de que **escolha** produz **significado**.”

As escolhas feitas na língua se situam no nível paradigmático do sistema linguístico, enquanto no nível sintagmático encontram-se as cadeias de relações. É, pois,

a articulação eficaz de todo esse processo de escolhas e relações sintagmáticas que produz um **texto**. Este, então, pode ser caracterizado como uma representação conjugada tanto do sistema social quanto do sistema linguístico.

A identidade no ato comunicacional se constrói pelas relações que se estabelecem entre os falantes, os enunciadores e o meio social em que vivem, através do desempenho de “**papéis**” em eventos sociais. Os falantes, ao desempenhar papéis num evento de fala, colocam-se como sujeitos da interação, multiplicando-se em tipos diversos de categorias e funções sociais desempenhados. Segundo Fiorin (2006), ao se referir à célebre obra bakhtiniana a respeito das articulações dialógicas da interação linguística postula que a língua em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade inexorável de ser **dialógica**. Isso implica crer que:

“Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Para constituir um discurso leva-se em conta o discurso do outro, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo constitui-se nas relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (Fiorin, 2006, p. 19)

Portanto, ao se observarem diferentes línguas como instrumento de interação, é facilmente perceptível a **diversidade cultural** que se expressa por meio do léxico e das opções semântico-pragmáticas, que aca-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez

101

bam por determinar as escolhas realizadas no discurso e nas produções textuais de indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade.

Partindo-se desse pressuposto, a modalidade **escrita** do uso da língua também se coloca como um modo de comportamento linguístico, constituindo ao longo dos anos um produto sociocultural. Isso nos faz acreditar que a forma como utilizamos a escrita não se distancia da forma como compreendemos a linguagem, o texto e seu produtor, tornando-se artifício para se planejar, articular e programar atividades de mundos distanciados.

Portanto, ao se observarem diferentes línguas como instrumento de interação, é facilmente percebível a diversidade cultural que se expressa por meio do léxico e das opções semântico-pragmáticas, que acabam por determinar as escolhas realizadas no discurso e nas produções textuais de indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade.

A **escrita**, entretanto, consiste em uma modalidade, cujos marcadores prosódicos e elementos paralinguísticos não figuram tão explicitamente na atividade discursiva tal como ocorre na oralidade. Dessa forma, torna-se relevante, no processo de composição textual, a utilização de estratégias de coesão e de elementos linguísticos situacionais, que proporcionem ao texto escrito maior eficácia na comunicação e na interação com o leitor.

Nesse sentido, é importante refletir acerca da singular condição linguística dos indivíduos surdos em nosso país, usuários de uma língua não oral e possuidores de uma visão de mundo ditada pela modalidade *visuo-gestual* da Língua Brasileira de Sinais – a LIBRAS. Como bem assinala ONG (1998), no processo de recepção e interpretação textual, as palavras estão “sozinhas” e para se fazerem entender sem gestos, sem expressão facial, sem entoação, usuários de Libras, cujo *modus vivendi* difere da comunidade ouvinte, poderão encontrar maior dificuldade em estabelecer coesão e sentido por meio da **escrita**.

É preciso considerar, portanto, que a escrita é um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se a chance de integração ao mundo ouvinte e o acesso sistemático a rede de informações no meio social. Muito embora a Língua de Sinais desempenhe um papel de vital importância no desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo surdo, não podemos esquecer de que vivemos em uma sociedade na qual a prática da escrita se tornou essencial. Dessa forma, para que surdos

É preciso considerar, portanto, que a escrita é um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se a chance de integração ao mundo ouvinte e o acesso sistemático a rede de informações no meio social.

alcancem seu intento de transmitir uma mensagem textual e favorecer o processo de interação, não basta apenas a apropriação das regras da língua. É preciso, pois, considerar que o leitor ouvinte, com seu conhecimento linguístico, é parte fundamental desse processo.

Os procedimentos entre as línguas utilizadas pelo surdo em situação de aprendizagem do português escrito acabam gerando, na escrita, peculiaridades e características bastante singulares nos procedimentos coesivos, tais como os de manutenção da continuidade tópica e a referencialidade. Como os surdos desenvolvem as cadeias coesivas na superfície textual e trabalham tais aspectos linguísticos, são perguntas que este estudo se propõe a responder, visto que esses sujeitos se desenvolvem e constroem sua identidade a partir de uma língua de plano visuo-gestual.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

O propósito deste artigo, portanto, é o de demonstrar a forma como os surdos asseguram a continuidade tópica e a progressão dos referentes na superfície textual. Dessa forma, recorre-se à revisão literária dos trabalhos realizados pelos autores mais expressivos acerca do tema abordado, buscando-se compreender a forma como são utilizados os mecanismos de *repetição* e *substituição* no momento em que atuam como promotores da coesão referencial e da progressão dos referentes textuais. Aspectos relacionados à escrita surda, produção textual e características de ativação de referentes no discurso são igualmente retratados.

A ESCRITA, A LEITURA E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO CONTEXTO DO SURDO

A questão do letramento escolar de alunos surdos no que diz respeito, especificamente, à aquisição da língua portuguesa escrita tem demandado, sobremaneira, muita reflexão por parte dos profissionais e pesquisadores da área da surdez. Muito embora, alunos surdos consigam desenvolver com certa eficiência habilidades de codificação e decodificação dos estímulos recebidos, a maioria apresenta incapacidade em atribuir sentido ao que lê. T tamanha limitação pode ser explicada não somente pelas concepções equivocadas em leitura e escrita que insistem em embasar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, mas, sobretudo, ao pouco contato ou, por muitas vezes, desconhecimento da língua portuguesa e de materiais escritos, que os alunos surdos apresentam quando chegam

à escola. O sucesso do aprendizado da lectoescrita nesse contexto, portanto, requer ações específicas e altamente especializadas de todos os profissionais envolvidos na escolarização do surdo, pois são inegáveis todas as especificidades da situação de aquisição da modalidade escrita por esses alunos.

O processo de construção da escrita percorrido pelo aluno surdo é subsidiado, não pela mobilização dos componentes sonoros de uma língua de modalidade oral-auditiva como o português, mas por sua língua materna, a LIBRAS. Dessa forma, o surdo se apropria de estratégias e estruturas próprias da Língua de Sinais no momento em que escreve em Português. A escrita assim passa a ser construída e significada, por intermédio do sistema linguístico da sua língua predominante, uma língua que, para o aprendiz, possui significação direta em termos de conceitualização e abstração mental necessárias ao aprendizado da tecnologia escrita. Como enfatizado por Quadros (2006, p. 31):

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades. Este exercício dará subsídios para o desenvolvimento da leitura e escrita do português como segunda língua. (...) As crianças surdas precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à leitura e a escrita.

Faz-se, então, indispensável que o surdo possua relativo domínio de sua língua materna, para que possa adquirir também o Português como segunda língua (L2), visto

que será justamente a língua de sinais a base para todas as outras aquisições. Entretanto, há de se considerar que muitos surdos não possuem o domínio na língua materna, utilizando muitas vezes uma comunicação gestual de origem caseira para fins de comunicação estritamente familiar. Somado a isso, o acesso tardio ao ambiente escolar e a recusa do uso da LIBRAS por parte da família como língua majoritária no desenvolvimento da linguagem infantil acabam por determinar uma experiência educacional bastante variável. Cabe ser ressaltado, portanto, a visão de Fernandes (1999) acerca da questão, quando enfatiza que, embora o potencial intelectual dos surdos seja considerado normal, seu desempenho será limitado pela privação de ferramentas linguísticas, acarretando, assim, atraso na aquisição de vários aspectos cognitivos.

Nesse sentido, não podemos nos esquivar de uma reflexão mais aprofundada no que tange principalmente aos aspectos socioculturais inerentes à comunidade surda, tampouco da função relevante da escrita como decorrente de práticas discursivas, pois, como podemos observar, são fatores determinantes de sua educação. É necessário repensar as concepções tradicionais de ensino do Português na modalidade escrita voltada para a escolarização do surdo, ressaltando a importância do aspecto visual da leitura e da escrita como indispensável nesse processo em detrimento a outros aspectos talvez menos relevantes.

É preciso observar neste ponto que, na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPACO
Jul-Dez/11

103

processo de aquisição da primeira. O Português escrito, como língua alvo a ser atingida, apresentará características típicas de aquisição observadas no aprendizado de uma segunda língua.

As condições que cercam todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa pelos alunos surdos são de certa forma desafiadoras e adversas. Por um lado, para eles, aprender a nova língua coincide com o desafio de aprender a ler e a escrever. Por outro lado, faltam-lhe as "pistas" que o conhecimento de uma língua oral pode fornecer aos aprendizes de uma segunda língua. Além de lidar com aspectos tão específicos da língua portuguesa, sabemos ainda que necessitam lidar com aspectos específicos da língua de sinais em função de sua modalidade visuo-espacial (Salles *et al.*, 2004).

Em meio a tantas adversidades, não causa surpresa o fato de que a produção escrita de surdos revele características próprias que suscitam dificuldades de interpretação. A tarefa de adquirir um língua impõe o domínio dos elementos do léxico, os quais trazem consigo informações sintáticas, semânticas e fonológicas, bem como possíveis combinações entre eles, combinações estas, que resultarão na formação de sequências adequadas à gramática da língua aprendida.

Muitas dificuldades encontradas por surdos inerentes ao processo de automação da gramática da língua-alvo têm sido apontadas como uma incapacidade de produção textual adequada às expectativas ouvintes. Essa leitura equivocada tem levado muitos profissionais envolvidos em sua escolarização, até mesmo

Os textos escritos em português, elaborados por surdos, apesar de apresentarem certas inadequações na forma, não violam o princípio de coerência, pois salvo raras exceções, conseguem expressar de forma inteligível suas ideias e transmitir mensagens, considerando obviamente o estágio de interlíngua em que se encontra o texto analisado.

pesquisadores, a acreditar que uma pessoa surda não é capaz de produzir uma escrita que contemple, satisfatoriamente, os quesitos básicos de ordenação textual, bem como os de elementos de coesão e coerência na superfície do texto.

Embora coesão e coerência apresentem vínculos entre si, são fenômenos relacionados a aspectos distintos do texto e com características particulares inerentes a cada um. Elementos de **coesão** estão diretamente relacionados à forma do texto em seu aspecto estrutural, enquanto a **coerência** relaciona-se a aspectos lógico-semânticos que

pressupõem ser a condição básica de um texto. Podemos, inclusive, encontrar fatos narrados isoladamente, com apresentação de um perfeito sequenciamento coesivo, que não possuem uma coerência textual, pois a coesão não é condição nem totalmente *suficiente*, nem totalmente *necessária* para a formação de um texto. (Marcuschi, 1983)

Os textos escritos em português, elaborados por surdos, apesar de apresentarem certas inadequações na *forma*, não violam o princípio de coerência, pois salvo raras exceções, conseguem expressar de forma inteligível suas ideias e transmitir mensagens, considerando obviamente o estágio de interlíngua em que se encontra o texto analisado. Como observado por Fávero (2006), o elemento fundamental para a transmissão de uma mensagem escrita é de fato a **coerência**, que depende diretamente das estruturas cognitivas e dos princípios pragmáticos que regem a linguagem.

Outro aspecto importante a ser questionado em relação aos textos produzidos por surdos diz respeito à ideia de que inexistam elementos de coesão nas construções, tampouco formação de cadeias coesivas na superfície textual, fato que lhes atribui os "rótulos", quase que perpétuos, de **desordenados, indefinidos, inadequados, atípicos**. Ressalto, entretanto, que existem inúmeros recursos na língua portuguesa que podem ser utilizados para a formação de uma cadeia coesiva, que extrapolam consideravelmente os limites de uma simples **manutenção** ou **substituição** de um tópico discursivo.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Considerando o aprendizado de uma segunda língua e a influência da Língua 1 sobre a escrita em uma Língua 2, é possível verificar em recente pesquisa (Vianna, 2010), que a produção escrita de surdos apresenta coesão referencial estabelecida por outros recursos que não aqueles prototipicamente conhecidos e utilizados por ouvintes, tais como a substituição por *anáforas pronominais*, por exemplo.

A atividade de correferência textual

Na visão de Antunes (1996), existe relação de “*correferência*” entre duas expressões nominais quando, por meio de um processo de remissão ou retomada, ambas as expressões designam a mesma entidade em relação à qual estão se referindo. As expressões referenciais que constituem essa relação representam no universo textual os termos constitutivos dos nexos correferenciais, os quais devem ter como referência atual a mesma entidade sobre a qual se predica. Este, inclusive, é um ponto pacífico entre as discussões acerca da co-referencialidade.

O processo de correferência é sem dúvida alguma inteiramente pertinente e imprescindível para a atividade linguística, sendo particularmente relevante para a manutenção da coesão referencial do texto. Basta observar que, de fato, é a coesão *referencial* a responsável pela unidade discursiva do texto, de forma a assegurar a continuidade dos referentes linguísticos.

Givón (1983) observa que, em se tratando de referenciação na atividade discursiva, há uma pre-

disposição natural ao uso de um *nome* ou *sintagma nominal* como o principal encarregado de introduzir uma informação nova no discurso. Especificamente, na língua portuguesa, o uso de um “*pronome e da anáfora zero, seriam as escolhas preferenciais para se fazer a retomada de entidades já mencionadas.*” (Paredes Silva, 2007, p. 1)

Chafe (1987), entretanto, apresenta um tratamento para as questões relacionadas à informação, pois deixa clara sua formação cognitiva, ressaltando que para a interpretação das anáforas, os conhecimentos semânticos, os conhecimentos conceituais e, por fim, o conhecimento textual, são princípios indispensáveis em sua compreensão. Muitas anáforas se valem desses princípios para se constituírem e estabelecerem sua devida compreensão, como acontece nas retomadas por sinonímia, por metáfora, por caracterização direta ou por tantas outras que se baseiam, primordialmente, no conhecimento de mundo. Reitera-se, dessa forma, a noção de que o fator relevante no caso da constituição de um elemento anafórico é a identidade referencial, não constituindo uma questão puramente lexical, mas *textual*.

Sobressai no contexto da constituição anafórica, utilização dos pronomes que, indubitavelmente, constituem uma classe particular de expressões referenciais, ou seja, expressões pelas quais nos referimos às coisas e às pessoas. Tal recurso coesivo consiste em um procedimento bastante corriqueiro em nossas atividades discursivas, entretanto, tomar a decisão de substituir uma palavra por um pronome

requer certa competência em saber avaliar seus *efeitos interpretativos* no universo textual.

Como bem ressaltado por Givón (1983), a escolha entre fazer uso de nomes *definidos* ou *pronomes* em posição anafórica, depende sobremaneira da possibilidade linguística de se conseguir identificar na escrita seus antecedentes nominais. Portanto, em caso de existir um sistema pronominal na língua, suficientemente, rico para marcar a diferença, não será preciso usar sistematicamente um sintagma nominal (nome) para manter o tópico em evidência e fazê-lo progredir na superfície do texto. A retomada poderá ser feita pronominalmente, assegurando da mesma forma a continuidade e a progressão dos tópicos.

O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO NA ESCRITA DE SURDOS

A característica essencialmente dêitica dos elementos pronominais da LIBRAS, conjugada à forma como os tópicos discursivos são sistematicamente caracterizados ou descritos a cada nova retomada ou remissão, quando em atividade linguística de correferência, parecem justificar e ressaltar a maneira como os surdos estabelecem a *coesão referencial* no uso da escrita em Português.

Observo que, os textos escritos por surdos “*apresentam massivamente a formação de cadeias referenciais obtidas pelo emprego da repetição sistemática do referente linguístico*” (Vianna, 2010). A maneira como esses indivíduos estabelecem as relações de referência na LIBRAS

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

(L1) demonstra serem muito mais significativas e coerentes aos usuários, fato que dificulta sobremaneira a apropriação e o uso de categorias pronominais anafóricas na escrita do Português (L2). Sugere-se, nesse caso, uma justaposição da Língua 1 natural dos surdos, a LIBRAS, à Língua 2, cuja modalidade é utiliza-

da na forma escrita, evidenciando o desenvolvimento linguístico relacionado entre oralidade e escrita como um *continuum*. (Chafe 1982, 1985; Tannen, 1985; Marcuschi, 2007)

No intuito de exemplificar a interferência do sistema subjacente, destaco na produção abaixo a utilização dominante do mecanismo

de retomada dos referentes linguísticos por meio da *repetição total* das unidades lexicais sem alteração morfológica. Dessa forma, é assegurada a estratégia de focalizar os tópicos de maior evidência no texto, “*Wall-e*” e “*Eva*”, e a de manter a continuidade referencial.

Wall-E amigo barata. Wall-E não conhece Eva. Depois Wall-E medo acender.

Eva perto lado Wall-E. Wall-E achar planeta. Wall-E sempre amigo Eva. Wall-E entra dentro casa Eva. Casa muito bonita. Mas Eva sempre zangada. Wall-E sempre quieto. Wall-E gosta Eva. Wall-E anda diferente. Eva apaga o olha Wall-E.

A preponderância do emprego da repetição é ressaltada pela formação das cadeias tópicas no desenvolvimento do texto, que apresentam como mecanismo principal de continuidade, a retomada integral da matriz, com a formação de uma cadeia principal em torno do referente “*Wall-e*” composta por onze elementos de *repetição integral*.

Não menos expressiva se mostra a cadeia mista secundária desenvolvida a partir do referente “*Eva*”, que embora apresente uma única retomada ao tópico principal sob a forma de *elipse* (\emptyset), é composta, predominantemente, por sete repetições integrais.

Verifico, entretanto que, embora o autor tenha optado por lançar mão uma única e exclusiva vez do

recurso da substituição por *elipse*, é notório que utiliza-o apropriadamente, conjugando o mecanismo de “*apagamento*” do tópico focal ao mecanismo da repetição integral, de forma bem coerente e balanceada, no sentido de favorecer o encaideamento verbal e a progressão do referente “*Eva*”.

É possível conceber que o processo de *referenciação* apresentado por indivíduos surdos, dessa forma, não constitui apenas a representação de entidades do mundo na língua como comumente tem sido retratada pela gramática tradicional da língua, mas o processo de constituição de entidades no discurso.

Nessa perspectiva, indivíduos surdos demonstram empregar na escrita do Português (L2), uma

vasta gama de estratégias e recursos linguísticos de coesão e referencialidade que são subsidiados pelas estruturas linguísticas LIBRAS, ou o sistema subjacente, visto ser a língua de aquisição natural. Portanto, surdos elaboram (e alcançam) o sentido textual a partir de uma outra lógica de composição, uma outra visão de mundo.

A escrita dos sujeitos surdos reflete a tradução de um conjunto de ideias coesas, pensamentos e atitudes coerentemente construídas por intermédio da Língua de Sinais: inclusive sequências coesivas potencialmente compatíveis com as mesmas consideradas por Paredes Silva (2007) como *conexão ótima*¹, em que se observa a formação de “*ca-*

¹ Grau 1 de conexão, de acordo com a escala proposta por Givón (1983). A escala completa pode ser consultada em Givón, T. 1983. *Topic Continuity in Discourse: The functional domain of switch-reference*. In: John Haiman & P. Munro (Eds.) *Switch Reference and universal grammar*. Amsterdã. Filadélfia: John Benjamin, pp. 51-82.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/11

106

deias tópicas” formadas a partir de várias retomadas e proposições relacionadas ao mesmo “referente-tópico-sujeito”.

Nesse sentido, vale destacar a cadeia formada em torno do referente “alienista” que figura na composição abaixo, em que o au-

tor recorre ao desdobramento do tópico focal por meio de novas caracterizações tópicas ao longo do texto:

“Eu comparo Alienista com agora. A peessoa pensa surdo conversar sinais parece maluco. A peessoa é médico não sinto no próprio corpo, Ø pensar surdo maluco. Mas médico não entender vida surdo.

Destaco, também, a cadeia tópica central construída na próxima composição, em que o referente “eu”

representa o principal elemento sobre o qual se desenvolvem várias predicções ao longo da produção,

sendo retomado, inúmeras vezes, por meio dos diferentes recursos da *repetição integral* e da *elipse*.

Ø Sou alta 1.75, meu pé tamanho 39 e 40. Blusa GG e calça 48. Ø Sou pouco é gorda. Eu já fiz começar academia já 1 mês. Também nova Ø começou estudo Ø Precisa minha vida futuro trabalhar muito Bem salário. Por isso, Ø precisa lutar ajudar meu filho Ø já te um menino tem 3 anos 9 meses agora eu não ter casada, então Ø fico solteira.

Assim, a questão da alternância entre as escolhas canônicas das substituições nominais por *pronomes* ou por *zero anáfora* ganha outra dimensão, que não a estritamente gramatical. Paredes Silva (2007, p. 1-2) faz pertinentes considerações sobre a maneira como a questão da referência tem sido encarada pela linguística quando afirma:

Ao invés de considerar a segunda menção de um referente como uma simples retomada, passa-se a vê-la como parte de um processo através do qual está se construindo uma entidade

no discurso. E a opção por usar um nome ou um pronome, ou ainda, por usar o mesmo nome ou outro sinônimo ou equivalente deixa de ser uma questão de estilo para se tornar parte do processo de construção do sentido do texto.

Torna-se importante lembrar que o exercício da produção escrita realizado por indivíduos surdos não constitui tarefa fácil de ser executada, a julgar pelo fato de que muitos deles crescem sendo sistematicamente expostos a *inputs* linguísticos mesclados entre

o Português e a LIBRAS: duas línguas cujas modalidades espaciais e estruturais são potencialmente diferenciadas. Essa forma peculiar de desenvolvimento linguístico é compreendida por muitos pesquisadores como um tipo especial e particular de “aquisição”, que poderá resultar na modalidade escrita, em *interferência* ou *justaposição* entre os dois códigos visto que, ao tomar um modo como base de produção (L2), o outro (L1) nunca é totalmente desativado. A questão é também avaliada por Marcuschi

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPACO
Jul-Dez

107

(2007, p. 24) que, em uma visão exemplar ressalta “que em certos casos, as proximidades entre os dois códigos são tão estreitas, que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição.”

A sobreposição da L2 sobre a L1 ressaltada por Marcuschi (*op. cit.*) no que se refere à escrita pode ser verificada nas produções textuais acima destacadas, partindo-se do aspecto característico de que não apresentam pronomes de terceira pessoa (*ele, ela, eles, elas*) como forma de referenciação aos tópicos introduzidos no discurso. Como bem ressaltado por Givón (1983), a escolha entre fazer uso de nomes *definidos* ou *pronomes*, depende sobremaneira da possibilidade linguística de se conseguir eficazmente identificar na escrita os referentes em potencial que aparecem no texto.

Ressalto, entretanto que, as nominalizações e as categorias pronominais da LIBRAS são essencialmente espacializadas. Pesquisas recentes evidenciam que os termos dêiticos formam a base da referência pronominal e que tais termos são como podemos assim dizer, “apontados” no campo visuo-gestual da Língua de Sinais. Esse tipo de associação referencial dêitica ocorre tanto com referentes presentes no momento da interação, como com referentes ausentes ao ato discursivo. Basta observar nos textos destacados os recursos de referencialidade apontados na escrita, que determinam uma tendência preponderante para se estabelecer retomadas e remissões por meio da manutenção do mesmo nome citado (Matriz) e, em menor escala, por substituições.

Dessa forma, portanto, a questão da alternância entre as escolhas canônicas das substituições nominais por *pronomes anafóricos*, ganha dimensões que não a estritamente gramatical, confirmando que o aprendizado da lectoescrita possui, inegavelmente, interfaces com a “oralidade”. E no caso específico dos indivíduos surdos, a oralidade se equipara com a manifestação visuo-gestual da Língua de Sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em toda atividade discursiva, a interação linguística é mediada pela imagem que os sujeitos têm ou constroem de seus interlocutores, sejam surdos ou falantes de qualquer língua. Em se tratando, especialmente, o caso dos surdos, a via mais próxima para a construção de conhecimentos é a Língua de Sinais, fator que determina e ressalta as condições de produção do texto escrito. Em se tratando de aprendizes do Português, os textos escritos por surdos não possuirão as mesmas características dos textos produzidos por ouvintes, mas de um típico falante de segunda língua. O fato de enfatizar tais questões recai sobre a necessidade de se redimensionar o olhar sobre essa escrita considerada por muitos, tão atípica e de características tão particulares.

É importante perceber na escrita surda elementos que permitem compreender a textualidade envolvida em um processo de construção ditado pela lógica da Língua de Sinais. As dificuldades encontradas por sujeitos surdos no uso da modalidade escrita da *língua-alvo*, antes de constituírem um impedimento para a compreensão de seus textos, podem representar uma *pis-*

ta, uma *referência* da forma como estabelecem sentido e coesão no uso de uma segunda língua.

Se, portanto, a escola não compreende a rede de fatores que corroboram para a produção de um texto escrito por surdos, nunca terá os instrumentos necessários para avaliar a produção do seu aluno, muito menos para orientá-los. Compreender um texto, ou avaliar o seu grau de coerência e coesão implica saber que todo o processo de construção depende não somente de suas características internas ou superficiais, mas dos múltiplos conhecimentos dos usuários dessa modalidade escrita. É justamente todo esse conhecimento de mundo que define as estratégias a serem utilizadas na sua produção.

Torna-se imperativo ressaltar que a questão cultural do surdo no que diz respeito à construção de cidadania perpassa por questões densas ao desenvolvimento humano, tais como as diferenças humanas, o multiculturalismo, a construção da identidade e os impactos linguísticos e educacionais gerados na comunidade. O atendimento a tais questões, dentro de um modelo filosófico-educacional bilíngue destinado a surdos, possibilita a construção de um novo paradigma escolar apto à compreensão de diferentes formas de desenvolvimento individual.

Apesar de haver um lugar para a Cultura Surda e também um lugar para a cultura ouvinte, não há fronteiras entre ambas, tendo em vista o fato de serem complementares e convergirem para a formação de cidadãos brasileiros. A interface e o convívio das duas culturas constituem cenário multicultural, no qual não há melhores nem piores, há apenas, diferentes. (Salles, 2004, p. 53)

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irlandé. (1996). *Aspectos da Coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. Recife: Editora Universitária da UFPE.

AUSTIN, J. L. (1995). *How to do things with words*. Nova York: Oxford University Press.

BAKHTIN, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BROCHADO, S.M.D. (2003). "A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira". Tese de doutorado, São Paulo: UNESP.

BROWN, G; YULE, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHAFE, W. L. (1984). "Cognitive Constraints on information flow". In: TOMLIN, R. *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdã: John Benjamins.

_____. "Linguistic differences produced by differences between speaking and writing". In: OLSON, TORRANCE, and HILDYARD (Eds.). (1985). *Literacy, Language, and Learning: The Nature and Consequences of Reading and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

FERNANDES, E. (1990). *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.

_____. (1995). "Desenvolvimento linguístico e cognitivo em casos de surdez — uma opção de educação com bilinguismo". In: STROBEL, K. L. *Surdez: abordagem geral*. Rio de Janeiro: FE-NEIS.

_____. (1997). "Surdez e Bilinguismo: leitura de mundo e mundo da leitura". *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Língua Brasileira de Sinais*. vol. I. Brasília: Secretaria de Educação Especial MEC, p.p. 309-331.

FINOTTI, Luisa Helena Borges. (2004). "O Oral e o Escrito: em busca de uma distinção". In: HORA, Demerval da e MARTÍRIOS, Antonio dos. *Língua(gem)*. v. 1, nº 1. Instituto Latino-Americano de Pesquisas Linguísticas – ILAPEC.

GIVÓN, T. (1983). "Topic Continuity in Discourse: The functional domain of switch-reference". In: HAIMAN, John e MUNRO, P. (Eds.). *Switch Reference and universal grammar*. Amsterdã: Filadélfia, John Benjamin. pp. 51-82.

GOLDFELD, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista*. São Paulo: Plexus.

HALLIDAY, M.A.K. (1974). "Os Usuários e os usos da língua". In: *As Ciências linguísticas e o ensino da língua*. Petrópolis: Vozes.

KOCH, Ingedore, V. (1989). *A coesão Textual*. São Paulo: Contexto.

_____. Ingedore, V. *A Inter-Ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPACO
Jul-Dez

109

KOCH, Ingedore, V. e ELIAS, V. M. (2009). *Ler e Escrever – estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

LYONS, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEECH, Geoffrey (1984). *Principles of pragmatics*. Londres: Longman.

LEECH, Geoffrey e THOMAS, Jenny. (1990). "Language, Meaning and Context: Pragmatics". In: COLLEGE, N. E. (Ed.). *The Inner Nature of Language*.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. (1983). *Linguística do Texto: o que é, como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

_____. Luiz Antônio. (2007). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez.

MEADOW, K. (1987). "Kendall manual". *Pre-College Programs*. Washington D.C.: Gallaudet, College Press.

MOLLICA, M. C. e BRAGA, M. L. (Orgs.). (2003). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. In 5: O Dinamismo das Línguas. 7: Linguagem e Contexto. 13: Coleta de Dados. São Paulo: Contexto.

ONG, W. (1998). *Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus.

PAREDES SILVA, V. L. (2007). *A Continuidade de Referência em gêneros de escrita e da fala no português brasileiro*. UFRJ-CNPq.

QUADROS, R. M. de. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. Ronice Muller de. e SCHMIEDT, Magali L.P. , 2006). *Idéias para ensinar português para surdos*. Brasília: MEC. SEESP.

SALLES, H.M.M.L. et al. (2004). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC. SEESP.

SCHUTZ, R. *Interferência, interlíngua e fossilização*. Disponível em: www.sk.com.br

SOUZA, R. M. (1998). *Que palavra que te falta?* Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes.

TANNEN, D. *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Paris: Mouton Publishers.

WARDHAUGH, Ronald. (1985). "How Conversation Works". *Chapter 4, Beyond and behind the words*. Oxford: Blackwell.

YULE, George. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NORMATIZAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Public political instruments which regulate pedagogical practices in the education of deaf persons

Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño Díaz

José Geraldo da Rocha

Cora Maria Fortes de Oliveira Beleño Díaz é mestranda em Letras e Ciência Humanas da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). Especializada em Informática Educativa pela Universidade Autônoma de Colombia. Graduada em Letras e Ciências Humanas da Universidade Veiga de Almeida. Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Endereço Eletrônico: cora_maria@hotmail.com

José Geraldo da Rocha é doutor, professor Adjunto do Programa de Pós Graduação em Letras e Ciências da Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO. Professor do Programa de Estudos sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB, da Universidade Federal Fluminense. Professor no Curso de Pós Graduação em Africanidades da Universidade Cândido Mendes.

Endereço eletrônico: rochageraldo@hotmail.com

Material recebido em 06 de novembro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

Por meio de uma revisão bibliográfica este artigo busca fomentar discussões no sentido de que não se trata de optar pela inclusão ou não da pessoa surda, em classe especial ou comum de ensino, e sim a falta de clareza em relação às especificidades relativas à surdez e políticas públicas para que a pedagogia inclusiva ocorra. Em que a educação deveria estar calcada em um plano que atenda de fato as diferenças no contexto brasileiro: diferenças sociais, políticas linguísticas e culturais. Todavia, a realidade reflete a inclusão de todos visando a atender interesses políticos que têm sua base na homogeneidade.

Palavras-chave: Especificidades da Surdez; Políticas Públicas. Inclusão.

ABSTRACT

With a bibliographic revision, this article has as a objective create discussions meaning to show that it's not a question of inclusion or exclusion, of the deaf person, in a special class or in the common teaching. It's the absence of clarity related to the specificities relative to deafness and publish politics in order to make the inclusive pedagogy happen. Where the education should be solidified in a plan, that in fact, answers to the differences in the Brazilian context: social differences and cultural and linguistic politics. However, the reality reflects the inclusion of everyone in order to support political interests that have their bases in homogeneity.

KEYWORDS: Specificities of Deafness. Publish Politics. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procura oferecer aos profissionais interessados um espaço de discussão que possibilite estudar, compreender, e até tentar esboçar respostas para questões polêmicas na educação de surdos. Nesse sentido parece oportuno refletir sobre alguns aspectos da educação de surdos ao longo da história, na busca de compreender desdobramentos e influências sobre a educação na atualidade.

É relevante para se entender o momento atual, fazer um breve histórico da Educação de Surdos no Brasil, em que Mazzotta (1995) nos remete ao passado com uma visão crítica, a partir de uma contextualização no cenário da educação especial no Brasil focalizando o Atendimento a Deficientes Auditivos e as concepções (Capovilla,

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPACO
Jul-Dez

III

2008) históricas sobre a surdez no Oralismo, na Comunicação Total e no Bilinguismo.

Observemos que na história da educação da pessoa surda sempre existiram conflitos, mas vejamos como tentativas de obter melhores caminhos mesmo que muitas vezes os resultados tenham sido catastróficos ou até positivos. E que juntos, com esta bagagem, possamos contribuir para futuras práticas pedagógicas e atitudes conscientes na contribuição da inclusão do surdo ou da surda como cidadãos por uma sociedade mais justa.

Devemos refletir a realidade da existência de uma política chamada *inclusão*, embora a sociedade tenha começado a perceber a existência da comunidade surda e os próprios surdos começam a exigir seus espaços, sua representação de diferença cultural e linguística. Uma proposta governamental de colocar a pessoa surda na sala de aula junto com professores sem capacitação para trabalhar com esta clientela. Isso significa *inclusão* para os surdos?

É necessário estar atento às entrelinhas que podem estar arraigadas a uma prática social para a produção das desigualdades – quer para reprimi-las ou promovê-las com as políticas linguísticas em que muitas transmitem opções culturais que se ajustam às crenças e aos interesses dos grupos dominantes.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

É valioso apresentar antes de iniciarmos os momentos marcantes

da educação de surdos no Brasil, as três grandes abordagens metodológicas (oral, mímica e mista), pois foram causas de grande polêmica nos últimos quatro séculos. Alemanha e França representavam duas grandes escolas que deram nome a essas tendências e que até os dias atuais há discussões e controvérsias sobre o uso de língua de sinais ou da língua oral.

O abade Charles M. L' Epée em 1770, em Paris, fundou a primeira instituição especializada para a educação de "surdos-mudos". Épée acreditou que os surdos são capazes de possuir linguagem e começou a desenvolver um sistema de instrução da língua francesa e da religião. O abade inventou o método dos sinais, destinado a completar o alfabeto manual. Sua obra escrita mais importante em 1776, com o título "A verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos". Dando assim a escola francesa o papel de representar o método combinado (Mazzotta, 1995; Rocha, 2007).

Os trabalhos do abade tiveram grande projeção na época e influenciaram o inglês Braidwood (1715-1806) e o alemão Samuel Heinicke (1729-1790). Ambos fundaram instituições para surdos em seus respectivos países. Heinicke inventou o método oral para ensinar os surdos-mudos a ler e a falar, hoje denominado leitura labial ou orofacial. A escola alemã representa o método oral (Mazzotta, 1995; Rocha, 2007).

No período de 1854 a 1956, baseados nas experiências de atendimento aos deficientes realizadas

O abade Charles M. L' Epée em 1770, em Paris, fundou a primeira instituição especializada para a educação de "surdos-mudos".

primeiramente na Europa, nos Estados Unidos da América do Norte e Canadá, alguns brasileiros deram início ao atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos, que por um século se caracterizaram como iniciativas oficiais e particulares isoladas (Mazzotta, 1995).

Em 26 de setembro de 1857, D. Pedro II fundou no Rio de Janeiro o Instituto dos Surdos-Mudos. A fundação dessa escola aconteceu fruto dos esforços de Ernest Huet e seu irmão, cidadão francês professor e diretor do Instituto de Bourges. Cem anos após essa fundação pela Lei 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Surdos – INES (Mazzotta, 1995).

Conforme Mazzotta (1995), o INES caracterizou-se desde o início como um estabelecimento educacional voltado para a "educação literária e um ensino profissionalizante" de meninos "surdos-mudos", com idade entre 7 a 14 anos. De acordo com Surow¹, algum tempo depois foram instaladas oficinas para

¹ SUCOW, da Fonseca, C. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1986.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

aprendizagem de ofícios: oficina de sapataria, encadernação, pautação e douração. (Sucow, 1986, p. 29)

Observa-se que a instrução também se transforma com a Revolução Industrial, os trabalhadores perdem sua antiga instrução e na escola os surdos inseridos nesse sistema da lógica de produção capitalista desenvolvem repetidas ações manuais, consequência da divisão do trabalho. Nesse período a escola, segundo Patto (1991), parece não ser necessária como instituição destinada a fixar um determinado modo de sociabilidade e sim com dimensão reprodutora das relações de produção através da manipulação da consciência do explorado.

A ideologia nacionalista parece ter sido a principal propulsora de uma política na implantação de redes públicas de ensino em partes da Europa e da América do Norte nas últimas décadas do século XIX, ações que também foram efetuadas no Brasil.

Patto (1991) aponta que a crença generalizada de que chegara o momento de uma vida social igualitária era a base ideológica que unia forças e punha em relevo a necessidade de instituir mecanismos sociais que garantissem a transformação dos súditos em cidadãos, para isso a necessidade de um meio de obter a grande unidade nacional – a escola supostamente universal, obrigatória, comum – lugar de unificação da língua, dos costumes e de aquisição da consciência de nacionalidade.

Em 1880, o II Congresso Internacional em Milão trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O Congresso de Milão foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos.

No Brasil, de acordo com Maz-zotta (1995), o atendimento aos deficientes foi explicitamente assumido, em nível nacional, pelo governo federal com a criação de Campanhas: a primeira foi para a Educação do Surdo Brasileiro, pelo Decreto 42.728 de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial 114, de 21 de março de 1958, publicada no *Diário Oficial da União* de 23

de março de 1958 – instalada no INES uma Campanha que tinha por finalidade promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, em amplo sentido, em todo o Território Nacional.

Em 1880, o II Congresso Internacional em Milão trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O Congresso de Milão foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

Segundo Volterra², a partir do Congresso de Milão, o método oralista tornou-se dominante (Volterra, 1990). Em consequência, a educação do surdo reduziu-se ao ensino da oralização, a Língua de sinais foi banida, o nível educacional do surdo caiu muito abaixo daquele dos ouvintes. Isso só começou a mudar em 1980 no mundo todo, inclusive no Brasil. Nesse Congresso, a visão oralista defende que só através da fala o indivíduo surdo pode ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social.

Esse conceito gerou muita polêmica e sua repercussão deu-se de maneira diferente. O representante norte-americano, professor Gallaudet, filho de

² VOLTERRA, V. (1990). "Sign language acquisition and Bilingualism". In S. Prillwitz, & T. Vollhaber (Eds.), *Sign Language research and application, international Studies on Sign Language and communication of the Deaf*, v. 13, pp. 39-50. Hamburgo: Signum Press.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPAÇO
Jul-Dez/

113

mãe surda, resistiu à deliberação, argumentando a importância dos sinais para os surdos. Aqui no Brasil, três anos depois do Congresso de Milão, em 1883, o Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, tratou da educação dos surdos em suas atas e pareceres. Os pareceres feitos pelo diretor, Dr. Tobias Leite, e pelo professor do Instituto, Dr. Menezes Vieira, eram antagônicos e refletiam, em parte, as discussões de Milão. O parecer do Dr. Menezes Vieira continha uma viagem realizada à Europa. Segundo ele, existiam 364 Institutos para surdos espalhados pela Europa, Estados Unidos, Canadá e Japão. Seu discurso tinha como tônica a importância de oferecer instrução às pessoas surdas para torná-las produtivas e socialmente viáveis. Embora reconhecendo o empenho do Dr. Menezes, o Dr. Tobias, como diretor, fazia severas críticas ao programa de ensino com foco na escrita e na profissionalização. Discordava da orientação de oferecer a disciplina de Linguagem Articulada somente para os mais aptos. Para ele, em consonância com a deliberação em Milão, era fundamental o ensino indistintamente dessa disciplina já que, dentre outros argumentos, os exercícios para a articulação oral produziam um melhor desempenho dos órgãos da respiração e consequente maior qualidade na oxigenação cerebral. [...] Apesar de discordantes, os pareceres refletiam uma mudança na mentalidade quanto à educação das pessoas surdas na segunda metade do século XIX (Rocha, 2007 p. 46).

Segundo a autora, mesmo discordantes, os pareceres refletiam uma ideia de mudança na mentalidade em relação à educação das pessoas surdas, onde a ideia de caridade era substituída pela de formar cidadãos úteis. Assim, revelavam

três tendências nessa perspectiva: na Alemanha, na Inglaterra e nos países escandinavos, era formar cidadãos capazes de exercer seus direitos e deveres; na França e na Itália, o partido clerical buscava adeptos com uma política religiosa e nos Estados Unidos da América, era converter inúteis em trabalhadores.

Rocha (1997) aponta que, para o Dr. Tobias, a primeira e a terceira tendências eram as que mais se

A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes.

adaptavam à nossa realidade e seu parecer encerrava defendendo que a educação de surdos deveria ser limitada ao ensino primário, basicamente agrícola, que o Instituto deveria atender aos alunos do Rio de Janeiro e do Espírito Santo, e preparar professores especializados para trabalhar nos Institutos em outras províncias a serem criadas.

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até

então, era frequente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas.

Assim, no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (Fernandes, 1990).

Podem observar na história da educação de surdos, que as concepções foram as mesmas aplicadas para tentar justificar o fracasso no ensino regular. A mesma ideologia clínica dominante, que busca explicações tais como:

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. Na área da educação, buscou-se, inicialmente, analisar “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso, na escola, das crianças “pobres”. Dessa análise “científica” encarregou-se, sobretudo, a Psicologia, através da caracterização dessas crianças, por meio de aplicações de testes, realização de entrevistas, observação no contexto escolar (Soares, 2002, p. 6).

As crianças surdas, assim como as crianças ouvintes “pobres”, eram e são atendidas clinicamente por médicos, psicólogos nos diagnósticos: privação, impedimento, um déficit ou deficientes auditivos. Estudos estes tendo como modelo o comportamento da classe dominante, em relação à criança “pobre” o modelo social e economicamente

Essa tendência de enxergar a surdez como deficiência está enraizada dentro do discurso e no cotidiano da prática pedagógica na escola, na família e na sociedade.

privilegiada e, em relação ao surdo o modelo do ouvinte. Segundo Mazzota (1995), a visão clínica é revelada quando se refere ao atendimento educacional aos portadores de deficiência como: Pedagogia dos Anormais, Pedagogia Teratológica, Pedagogia Curativa ou Terapêutica, Pedagogia da Assistência Social, Pedagogia Emendativa, expressões utilizadas até o século XIX. Vale a pena mencionar o que Skliar aponta:

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios dos séculos XX e vigente até nossos dias. Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (Skliar, 2005, p.7).

Essa tendência de enxergar a surdez como deficiência está enraizada dentro do discurso e no cotidiano da prática pedagógica na escola, na família e na sociedade. Segundo esta visão, a surdez está ligada à medicalização, reforçando que os surdos/surdas apresentam uma “privação”, um “impedimen-

to”, um “déficit”, e vistos como “deficientes auditivos”. Assim urge uma prática de ensino e políticas públicas que estejam fundamentadas no conhecimento sobre as relações entre linguagem, sociedade e escola, tendo como pressupostos sociais e linguísticos dessas relações a luta contra as desigualdades linguísticas e sociais.

Com esta revisão bibliográfica constata-se que a primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade De L'Épée. Muito tempo se passou até que o interesse pelo estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, o que ocorreu nos anos 60 com os estudos de Stokoe.

O que permaneceu esquecido durante todo um século desde o Congresso de Milão de 1880 até cerca da década de 1980, é que a linguagem oral não é a única forma de linguagem (Capovilla, 2008). O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a uma nova proposta pedagógico-educacional em relação à educação da pessoa surda, a chamada Comunicação Total.

A Comunicação Total surge opondo-se ao oralismo com o objetivo de permitir ao surdo o seu desenvolvimento da linguagem (Ciccone, 1990; Denton, 1970; Raymann e Warth, 1981 *apud* Capovilla, 2008), advoga o uso de todos os meios que possam facilitar a comunicação (quer palavras ou símbolos, quer sinais naturais ou artificiais). Embora para Capovilla (2008) por princípio a Comunica-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESP/CC
Jul-Dez

115

ção Total apoiasse o uso simultâneo da Língua de Sinais com sistemas de sinais, na realidade a conciliação nunca foi e nem seria possível, por causa da natureza extremamente diferente da Língua de Sinais.

Nas décadas de 1970 e 1980 foram amplamente desenvolvidas as práticas da comunicação total e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia, entretanto os resultados avaliativos revelam contínuo fracasso na educação de surdos. Sendo assim, uma série de razões concretas surge para despertar o questionamento de uma metodologia que embora tivesse admitido a importância dos sinais no cotidiano escolar, não parecia suficiente para atingir o desafio da educação de surdos.

Na história da educação de surdos, a visão do Oralismo no sentido clínico-terapêutico de tratar da falta da audição dos surdos e fazê-los falar trazendo como consequência a proibição da Língua de Sinais e a tentativa de “desintegração” do ser surdo, em uma sociedade ouvinte, com a intenção de que o surdo seja, em um hipotético futuro, ouvinte, sem aceitá-los como diferentes, leva a consequente perda de sua identidade surda. Diante do fracasso do Oralismo e o questionamento da Comunicação Total, o bilinguismo quebra essa percepção e rompe o preconceito clínico terapêutico, abrindo um campo social, cultural, político. A partir do bilinguismo, plantou-se a discussão da “educação” na educação de surdos (Quadros, 1997).

No início, as proposições a favor de uma educação bilíngue eram vistas como geradoras de “cri-

se”. Chauí (1993) aponta que, na crise, a continuidade e a harmonia das racionalidades parciais parecem romper-se. Cada parte aparece como independente da outra e do todo, e a verdade do todo emerge como uma mescla indecisa entre a racionalidade geral dos fenômenos sociais e uma irracionalidade dos subsistemas no seu conjunto. Há exterioridade entre o acontecimento e o sistema, entre a conjuntura e a estrutura, entre a historicidade e a racionalidade. Na verdade, a crise tem a tarefa ideológica: confirma e reforça a representação.

É necessário ter cuidado, pois uma ideologia pode procurar reforçar através da crise as representações ouvintistas acerca do que é sujeito surdo. Surge o bilinguismo, mas que bilinguismo é esse? Um bilinguismo que camufla o conflito entre as filosofias na educação de surdos, escondendo na crise o dominador, sobrepondo ao surdo a língua portuguesa sobre a LIBRAS?

Definindo a educação bilíngue como uma grande narrativa, é preciso ter sempre uma visão crítica, fazer uma leitura crítica para obter o conhecimento do que significa uma proposta bilíngue, muitas vezes nas entrelinhas um discurso camufla uma política de homogeneização que pode estar voltado para os interesses do ouvintismo. Segundo Skliar (1998), o abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação a paradigmas socioculturais não são suficientes para sustentar uma nova visão educacional. É preciso também uma mudança quanto às atitudes, aos estereótipos e aos imaginários sociais que correspondem ao poder e ao saber clínico,

Um bilinguismo que camufla o conflito entre as filosofias na educação de surdos, escondendo na crise o dominador, sobrepondo ao surdo a língua portuguesa sobre a LIBRAS?

para lograr uma transformação na desconstrução das grandes narrativas presentes nesta educação.

Os modelos bilíngues e as concepções sociais e antropológicas da surdez, nas últimas décadas do século XX, foram mudanças notáveis na transformação ideológica e na educação dos surdos. E no caso, de acordo com Capovilla (2008), a Língua de Sinais, uma das experiências visuais mais intimamente ligadas à identificação dos grupos surdos, sempre foi alvo de manifestação de tensão entre grupos envolvidos. Percebe-se que a educação de surdos esteve voltada para as questões linguísticas. Hoje, no início do século XXI é razoavelmente bem aceita a posição de que a filosofia educacional da Comunicação Total serviu de transição entre as filosofias opostas do Oralismo estrito e do Bilinguismo.

No caso do Brasil, existe a polêmica quanto à educação de surdos em relação ao ensino do português (oral ou escrito), uma questão política, cultural. Esse fato implica rever o processo de aquisição da

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

língua portuguesa, uma vez que este acontece por meio de ensino. Muitas vezes os surdos, filhos de pais que falam e ouvem o português, não adquirem esta língua. Em alguns casos, através de tratamentos terapêuticos intensos chegam a adquirir a língua portuguesa de forma sistemática, porém, limitada. As políticas linguísticas devem ser reestruturadas para garantir a utilização da língua de sinais de modo a assegurar a especificidade multicultural e bilíngue das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e linguística do surdo no seu processo de aprendizagem, construindo para a eliminação das desigualdades linguísticas entre surdos e ouvintes.

Deve-se ter o cuidado de entender o bilinguismo não só como duas línguas na vida do surdo, como também o reconhecimento que por de trás dessas línguas há culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organização comunitária, formas de ver o mundo e conteúdos culturais que geralmente são omitidos ou não são reconhecidos como tais pelos ouvintes.

POLÍTICAS PÚBLICAS QUE NORMATIZAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A realidade nacional é marcada pela diversidade, das diferenças de gênero, cultura, linguística, cor, econômica, étnica: negros ou negras, índios ou índias, nordestinos ou nordestinas, cegos ou cegas, surdos ou surdas. Grupos com diferen-

tes formas de vivência e apreensão de mundo, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores distintos, com suas lutas, criatividade e busca de alternativas. Constantemente esta riqueza cultural presente na escola brasileira muitas vezes é ignorada e até mesmo descaracterizada. Esses grupos permanecem igualmente discriminados e à margem de um sistema educacional, fazendo parte de um cenário de exclusão. Segundo Geraldo Rocha (2007), "são desigualdades construídas ao longo da história", condizentes com o modo das condições da humanidade, reprodutoras da ordem social. Perante essa sociedade excludente e segregativa urge:

A possibilidade de encontrar respostas adequadas para solucionar determinados problemas graves na sociedade brasileira está diretamente associada à capacidade de problematizar o assunto despido dos pré-juízos e preconceitos. Em se falando de questões que perpassam as relações étnico/raciais no Brasil isso não é nada fácil. É preciso muito mais que boa vontade, quem sabe seja necessário um "choque" de dignidade humana, um "choque" de democracia, participação e representatividade (Geraldo Rocha, 2007, p. 75).

É preciso buscar caminhos para reverter este processo. Skliar (2005) observa que se tem acentuado, nas últimas três décadas, um discurso hegemônico de uma ideologia clínica dominante, que permite desvendar efeitos devastadores do fracasso escolar na educação de surdos. Essa ideologia continua presente entre nós, não apenas no discurso oficial e pedagógico; ela está amplamente difundida, na prática das escolas e dos professo-

res, que, em nome dela, oferecem, sem constrangimento, educação em níveis quantitativa e qualitativamente inferiores para as camadas populares. Uma ideologia também presente na educação especial.

Para Skliar (2005), as ideias dominantes que encaixam, adaptam o surdo com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez. Amplificam e exageram os meca-

Sabemos que no Brasil os atendimentos às pessoas com deficiência iniciaram-se na época do império com a criação de escolas especializadas. E assim as ações oficiais buscam interpretar o Brasil na perspectiva da homogeneidade, em que o atendimento especializado organizou-se tradicionalmente como uma característica da educação especial não permitindo o acesso ao ensino regular.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPACO
Jul-Dez/11

117

nismos da pedagogia corretiva, estabelecida nos princípios do século XX e vigente até nossos dias.

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto para a caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (Skliar, 2005, p. 7).

Sabemos que no Brasil os atendimentos às pessoas com deficiência iniciaram-se na época do império com a criação de escolas especializadas. E assim as ações oficiais buscam interpretar o Brasil na perspectiva da homogeneidade, em que o atendimento especializado organizou-se tradicionalmente como uma característica da educação especial não permitindo o acesso ao ensino regular.

Segundo Mazzota (1995), a Lei 5.692/71, com a redação alterada pela Lei 7.044/82, que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus e, define o objetivo geral para estes graus de ensino (comum ou especial) com o objetivo de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. No Artigo 9º, a Lei 5.692/71 assegura "tratamento especial" aos "alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em

Dessa forma, a escola apresenta uma visão de educação historicamente enraizada que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", conforme os conselhos estaduais de Educação definem.

O atendimento aos portadores de educação especial, no Brasil, passa ser regulamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 9.394/96, no artigo 58 pela qual essa modalidade de educação escolar deve ser oferecida, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino. A Educação Especial passa, principalmente com isso, a ser objeto de muitas discussões.

Mazzota (2010) diz que a proposição do atendimento "preferencial" à rede regular de ensino é muitíssimo importante, para ser considerada no sentido próprio da palavra preferencialmente, porém não está dito na legislação que o atendimento educacional especializado deve ser exclusivamente na

escola comum. E defende arduamente a matrícula de todo aluno, inclusive dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola comum. É importante acontecer o contraturno, mas também é importante que cada situação seja examinada na sua globalidade para se tomar a decisão, porque há alguns casos que demandam atendimento especializado com intensidade bem diferente da que é proposta no próprio parecer. Com isso:

Se historicamente são conhecidas as práticas que levaram, inclusive, à extinção e à exclusão social de seres humanos considerados não produtivos, é urgente que tais práticas sejam definitivamente banidas da sociedade humana. E bani-las não significa apenas não praticá-las. Exige a adoção de práticas fundamentadas nos princípios da dignidade e dos direitos humanos. Nada terá sido feito se, no exercício da educação e da formação da personalidade humana, o esforço permanecer vinculado a uma atitude de comiserção, como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem dignos de piedade (Brasil, 2001, p. 24).

No entanto, muitas vezes a escola, modelada segundo as relações econômicas e sociais de uma sociedade capitalista, é impotente diante das desigualdades, enquanto perdurar a estrutura de discriminações econômicas e sociais que são geradas fora dela. Na verdade, chega a ser perversa, quando colabora para a preservação dessas discriminações econômicas e sociais, legitimando os privilégios, pelas condições de sucesso que oferece às classes dominantes, e a dominação, pelo fracasso a que leva as classes dominadas. Ao negar à pes-

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

soa surda o uso de sua própria linguagem, ao mesmo tempo fracassa em levá-las ao domínio da linguagem de prestígio. Cumprindo o papel de manter as discriminações e a marginalização e, assim reproduzindo as desigualdades.

Dessa forma, a escola apresenta uma visão de educação historicamente enraizada que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. Ao longo do tempo, as expressões “igualdade de oportunidades educacionais” e “educação como direito de todos”, tornaram-se, no Brasil, segundo Soares (2002), lugares-comuns, num discurso repetitivo a favor da democratização do ensino, que ora toma uma direção quantitativa, em defesa da ampliação de ofertas educacionais, através do aumento do número de escolas, obrigatoriedade e gratuidade de ensino elementar, ora se volta para a melhoria qualitativa do ensino, na introdução de novas metodologias de ensino e aperfeiçoamento de professores.

Em relação à pessoa surda, a Lei 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o artigo 18 da Lei 10.98, de 19 de dezembro de 2000. No art. 2º, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No parágrafo único – considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

No mesmo Decreto, o art. 3º aponta que a LIBRAS deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. No parágrafo 2º, a LIBRAS deve constituir-se em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

A portaria 339/06 institui e regulamenta o certificado de Proficiência em LIBRAS e o certificado de Proficiência em Tradução e Interpretação de LIBRAS-Língua Portuguesa. Com a Portaria 1.679/99 que regulamentava o direito do universi-

tário surdo ou surda ao intérprete de LIBRAS, seguiu a Portaria 3.284/03 que reforça a acessibilidade como condição para o credenciamento de instituições e para a autorização de novos cursos pelo MEC.

O Decreto 6.571/2008 tem como objetivo prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. O que para Mazzota:

Com relação à duplicidade de destinação de recursos para os alunos matriculados no ensino regular, escola comum, e que tenham também AEE,³ entendo que, administrativamente, é uma alternativa para a concretização do apoio necessário para grande parte dos alunos. É uma alternativa viável, embora do ponto de vista de políticas públicas interpretaria como, de certa maneira, podendo trazer certo equívoco na interpretação da tão propalada educação inclusiva. Não sei até que ponto essa contabilização dupla de matrícula pode ser interpretada como destoante da proposta da educação inclusiva (Mazzota, 2010).

Nas políticas públicas, vêm se difundindo no Brasil mudanças na concepção de sentido de educação especial. Não pode ficar apenas no papel. O senso comum do passado reforçava não só o a segregação de indivíduos, como também os preconceitos em rela-

³ Atendimento Especial Especializado (AEE) tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (<http://grupoead2010.blogspot.com/2010/03/ae-atendimento-educacional.html>)

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPACO
Jul-Dez

119

ção com as pessoas que fugiam do padrão "normalidade".

Hoje a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (Brasil, 2001, p.21). O que causa na prática é uma educação excludente porque ainda está baseada na homogeneidade, pois fala em educação inclusiva e, supõem-se assim sua oposição, os excluídos. Como salienta Quadros (2003), a educação deveria estar baseada em um plano que atenda de fato as diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais.

Muitos pesquisadores têm feito críticas às políticas do Ministério da Educação para a Educação Especial. Assim, segundo Mazzotta (1995), elas distanciam, essa modalidade de educação, do campo da pedagogia, aproximando-a da área específica da medicalização, relegando componentes administrativos e disciplinares, imprescindíveis ao trabalho escolar. Para ele, o enfoque conferido, reduz a ação educacional aos paradigmas didáticos.

Vale lembrar, segundo Mazzotta (1995), uma política social não existe apenas dentro do Estado, como política pública. Ela existe a partir de atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal. As políticas públicas somente se efetivam de alguma forma sob pressão da sociedade.

Atualmente, muitas pesquisas discutem a educação de surdos e o uso da língua de sinais como língua de instrução. Os surdos, por meio de lutas, conquistaram alguns di-

reitos em relação ao uso da língua de sinais na educação e em alguns espaços da sociedade, conquistas estas que se observam com as políticas linguísticas implementadas. O sucesso depende do Estado pois é ele que detém o poder e as instituições que possibilitam a implantação de políticas públicas para que de fato esteja ocorrendo o respeito às diferenças.

De acordo com Favorito (2006) muitos surdos brasileiros reivindicam educação bilíngue com a língua de sinais como língua de instrução e o português como segunda língua, mas com a condição de que o ensino se realize em salas de aula ou escolas só para surdos com professores proficientes em LIBRAS.

De acordo com Favorito (2006) muitos surdos brasileiros reivindicam educação bilíngue com a língua de sinais como língua de instrução e o português como segunda língua, mas com a condição de que o ensino se realize em salas de aula ou escolas só para surdos com professores proficientes em LIBRAS.

Essa realidade de ação seria impossível no sistema regular de ensino, em salas de aula com ouvintes, o que tem levado as lideranças surdas a se manifestarem contra a política de escola inclusiva defendida pelas autoridades educacionais. Nessa luta pelo reconhecimento da língua de sinais, que no Brasil ocorreu em 24 de abril de 2002, abriu caminho para a afirmação dos surdos como minoria linguística e para o fortalecimento de suas reivindicações sociais (intérpretes, legenda na televisão) e educacionais (escolas bilíngues para surdos). Para Favorito isso seria:

O direito a ser educado em uma língua não oficial seria apenas o primeiro passo em direção à criação de uma política linguística que ofereça condições para que os surdos/surdas pudessem desenvolver suas potencialidades referentes à aquisição de uma primeira língua, à identidade com seus pares, à participação no debate linguístico e educacional, à vida comunitária e ao desenvolvimento de processos específicos de aprendizagem e produção cultural constituídos histórica e socialmente pelas comunidades surdas (Favorito, 2006, p. 100).

As Diretrizes destacam o surgimento de uma nova mentalidade, a era dos direitos e assumem como princípios: o direito à dignidade, à busca de identidade e o exercício da cidadania. A noção de inclusão é objeto de nova elaboração, enfatizando-se que ela não é um mero mecanismo, mas requer a revisão de concepções e paradigmas.

A discussão interna sobre a função social da escola, a construção de um projeto pedagógico que privilegie práticas heterogêneas e o

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

A política inclusiva exige a intensificação da formação de recursos humanos, a garantia de recursos financeiros e de apoio pedagógico, e o exercício da descentralização do poder. Deverão ser criados sistemas de informação que permitam a avaliação das condições reais para a inclusão e o conhecimento da demanda, assim como a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas.

protagonismo dos professores são vistos como chaves para a inclusão. Os sistemas escolares são instados a assegurar a matrícula de todos os alunos e a organizar-se para atendê-los. Devem oferecer os recursos

pedagógicos necessários e capacitar profissionais para atender às demandas dos alunos.

A política inclusiva exige a intensificação da formação de recursos humanos, a garantia de recursos financeiros e de apoio pedagógico, e o exercício da descentralização do poder. Deverão ser criados sistemas de informação que permitam a avaliação das condições reais para a inclusão e o conhecimento da demanda, assim como a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas.

No que se refere aos aspectos pedagógicos, as escolas devem avaliar os alunos e prover serviços e apoios requeridos. O atendimento fora da sala de aula regular será considerado como recurso extraordinário e temporário, a não ser nos casos que necessitem de atendimento especial contínuo e poderão ser encaminhados para escolas especiais públicas ou privadas (Brasil, 2001, p. 8).

O Governo brasileiro tem tentado colocar em pauta leis que visam atender as lutas das pessoas surdas, o que também deve ser feito são mudanças na sociedade em todo seu âmbito. Embora a Legislação determine mais ações a serem tomadas, o que mais atende as perspectivas da pessoa surda é o Decreto 5.626/05 – pode-se dizer que a política linguística proposta é uma política que visa interferir no status linguístico da LIBRAS.

Atualmente o INES, criado pela Lei 939, de 26 de setembro de 1857, com denominação dada pela Lei 3.198, de 6 de julho de 1957, é órgão específico, singular e inte-

grante da estrutura organizacional do Ministério da Educação, conforme Decreto 6.320, de 20 de dezembro de 2007, de referência nacional na área da surdez, dotado de autonomia limitada e subordinado diretamente ao Ministro de Estado da Educação. Ao INES compete segundo o parágrafo segundo:

I – subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação na área de surdez; II – promover e realizar programas de capacitação de recursos humanos na área de surdez; III – assistir, tecnicamente, os sistemas de ensino, visando ao atendimento educacional de alunos surdos, em articulação com a Secretaria de Educação Especial; IV – promover intercâmbio com as associações e organizações educacionais do País, visando a incentivar a integração das pessoas surdas; V – promover a educação de alunos surdos, através da manutenção de órgão de educação básica, visando garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas; VI – efetivar os propósitos da educação inclusiva, através da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação; VII – promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando a melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda; VIII – promover programas de intercâmbio de experiências, conhecimentos e inovações na área de educação de alunos surdos; IX – elaborar e produzir material didático-pedagógico para o ensino de alunos surdos;

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/11

121

X – promover ação constante junto à sociedade, através dos meios de comunicação de massa e de outros recursos, visando ao resgate da imagem social das pessoas surdas; XI – desenvolver programas de reabilitação, pesquisa de mercado de trabalho e promoção de encaminhamento profissional, com a finalidade de possibilitar às pessoas surdas o pleno exercício da cidadania. §3º. O Instituto Nacional de Educação de Surdos atuará tecnicamente em articulação com a Secretaria de Educação Especial (<http://producao/inesnet/home/?v=principal>).

Diante da qualificação da escola especial, e as atuais propostas de uma escola inclusiva, como garantir o atendimento à diversidade humana e à diferença? As instituições de ensino deveriam ter afinidade de interesses, à luz de uma política educacional cooperativa, a desenvolver ações que atendam às necessidades político-pedagógicas para a formação de professores e desenvolvimento acadêmico dos surdos. Dessa forma, busca-se a consonância com o art. 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que prevê a capacitação de professores especializados.

As diretrizes formuladas no art. 59 da LDB com a competência indicada no art. 18 da Resolução 02/2002 do CNE, segundo a qual: cabe aos Sistemas de Ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar sua proposta político-pedagógica e contem com professores capacitados e especializados reforça uma de suas vocações profissionais ao ajustar sua leitura política do mundo da língua portuguesa às determinações da legislação

no que se refere à formação de professores e à utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, o que inclui, no caso de surdez, a capacitação em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais.

A grande variedade de caminhos a que os surdos e as surdas foram submetidos se deve às políticas educacionais e linguísticas aplicadas ao longo da história. A grande maioria dessas políticas não atende às necessidades dessa parte da população brasileira. Hoje vários surdos adultos estão se mobilizando e procurando mostrar a forma adequada para sua escolarização que possibilite que sejam incluídos na sociedade e que não mais vivam à margem dela.

CONCLUSÃO

É comum as pessoas enxergarem a surdez como uma condição audiológica (medicalização) como um indivíduo que não decodifica a fala humana, como também um grande número que não compre-

Os surdos, por outro lado, têm uma perspectiva muito diferente e que foge do senso comum das pessoas ouvintes. Os surdos se compreendem como um grupo, que possui uma língua.

ende as implicações que a surdez traz a uma pessoa. Que possui uma comunidade, a comunidade surda, produtora de uma cultura e saberes. Que a língua não é apenas gestos.

Os surdos, por outro lado, têm uma perspectiva muito diferente e que foge do senso comum das pessoas ouvintes. Os surdos se compreendem como um grupo, que possui uma língua. A partir do momento em que a sociedade enxergar a surdez no ponto de vista socioantropológico, rompendo contrastes binários, como normalidade e anormalidade, surdo e ouvinte, maioria ouvinte e minoria (surda), oralidade e gestualidade, seria então um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que os surdos e as surdas possam participar com consciência e imaginem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo.

Para provocar mudanças é necessário ter em mente o respeito às Comunidades de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que vise ao desenvolvimento da competência comunicativa dos brasileiros surdos por meio do ensino sistemático da língua portuguesa ao lado da Língua Brasileira de Sinais. Assim instaurar o bilinguismo, nas comunidades de usuários de LIBRAS, entendendo que bilinguismo é um processo de médio a longo prazo e que é preciso dotar os falantes de português do conhecimento de LIBRAS. Esse conhecimento servirá para sensibilizar os que venham a ensinar português como segunda língua a falantes da LIBRAS – de que a aquisição de uma língua se processa de acordo com métodos

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/11

122

Será que a capacitação dos professores, a flexibilização do currículo, o intérprete na sala de aula, e outras iniciativas apresentadas são fatores que colaborarão para o sucesso da política inclusiva?

próprios, em função da natureza das línguas envolvidas.

Será que a capacitação dos professores, a flexibilização do currículo, o intérprete na sala de aula, e outras iniciativas apresentadas são fatores que colaborarão para o sucesso da política inclusiva?

Os contextos educacionais muitas vezes estão longe de ser uma educação para todos, porque não proporcionam o desenvolvimento das crianças surdas. Assim, algumas questões necessitam ser consideradas: a questão da língua dentro da proposta de inclusão; a convivência com os outros surdos que possibilita criar, desenvolver e transmitir uma língua com uma mesma história para o desenvolvimento da cultura, da identidade surda e da construção de conhecimento e mundo; a aquisição de uma língua e a interação com outros surdos podem garantir às crianças surdas o acesso aos instrumentos que sua cultura oferece para seu desenvolvimento cognitivo.

E em nossa prática, como profissionais da educação como podemos analisar todos estas propostas e conhecimentos em benefício do indivíduo surdo ou do ouvinte que apresenta fracasso escolar? O que

fazer diante da triste situação em que vivemos?

Deve-se respeitar que os surdos querem aprender na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é a privilegiada como a língua de instrução, isto quer dizer, que vai além da questão puramente linguística. E o grande impasse é a língua de sinais não ser a língua do professor ouvinte. Uma discriminação invisível do poder linguístico do professor e da representação da maioria sobre a língua de sinais como um obstáculo para a aprendizagem por ser concreta.

Conhecer a história da educação de surdos é um pressuposto para procurar romper com as desigualdades construídas ao longo de séculos de história e formularmos projetos, políticas e ações em vista de promoção da dignidade dos surdos como seres humanos.

Referências bibliográficas

BRASIL. (2001). Ministério da Educação. Lei 10.172 de 2001. Diário Oficial da União.

_____. (2002). Ministério da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Lei 10.436 de 2002). Diário Oficial da União.

_____. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, subchefia para Assuntos jurídicos. Disponível em < http://www.presidencia.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626htm. Acesso em 18 de maio de 2011.

CAPOVILLA, C. F.; DUARTE, W. (2008). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: Língua de Sinais Brasileira*. vol. 2, 3ª ed. São Paulo: EDUSP.

CHAUI, M. (1993). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES
ESPACO
Jul-Dez/

123

FAVORITO, W. (2006). *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese (doutorado) – UNICAMP. Campinas.

FERNANDES, E. (1990). *Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos*. Rio de Janeiro: Agir.

MAZOTTA, M. (1995). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

_____. "Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica". Ação Educativa, 2010. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em 3 de julho de 2011.

PATTO, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. T. T. (1997). "Educação de surdos em escola inclusiva". *Revista Espaço*. nº 7. Rio de Janeiro.

ROCHA, J. G. (Org.). (2007). *Diversidade & ações afirmativas*. Rio de Janeiro: CEAP.

ROCHA, S. M. (1997). "História do INES: edição comemorativa dos 140 anos". *Revista Espaço*, Rio de Janeiro.

_____. (2007). *O INES e a educação de surdos no Brasil*. Rio de Janeiro: INES.

SKLIAR, C. (1998). *Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos*.

SKLIAR, C. (Org.). (2005). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação.

SOARES, M. (2002). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17ª ed. São Paulo: Ática.

VISITANDO O ACERVO DO INES

ANTÔNIO EDGARD DE SOUZA PITANGA, ESCULTOR SURDO: PEQUENA BIOGRAFIA

Deaf Sculptor: a short biography

Solange Maria da Rocha/INES - (Org.)

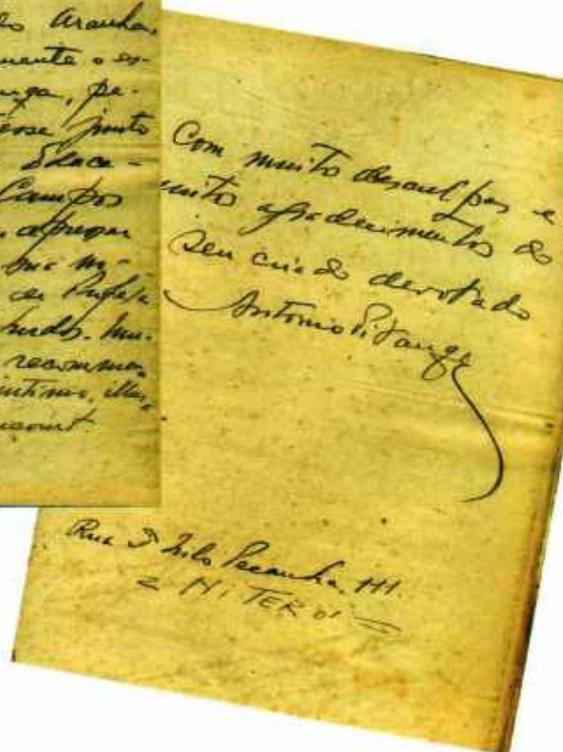
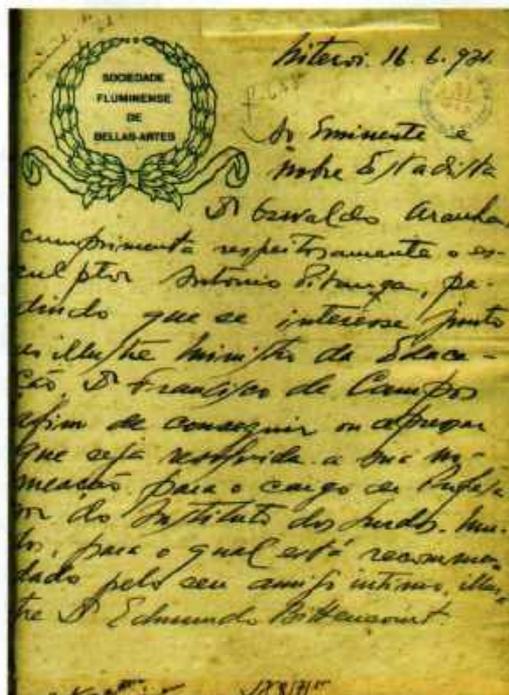
Solange Maria da Rocha é doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), mestre em Educação Especial – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pedagoga – UERJ. Licenciada e Bacharelada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Responsável pelo Acervo Histórico do INES.

Endereço eletrônico: solangerocha@ines.gov.br

Material recebido em 4 de dezembro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

Antônio Edgard de Souza Pitanga, escultor surdo, nasceu em Pernambuco. Formado pela Escola Nacional de Belas-Artes, foi professor do Instituto, na década de 1930, onde lecionou as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais. Ganhou vários prêmios, dentre eles: Grande Medalha de Prata com o trabalho *Menino Sorrindo*, Grande Medalha de Ouro pela escultura de *Ícaro* e o prêmio Viagem à Europa com a escultura *Paraguassu*. Morreu aos 48 anos, em 1940. Consta no acervo do Instituto um retrato seu pintado a óleo pelo pintor H. Cavalheiro.

O documento contido nessa página é uma carta do artista escrita de próprio punho endereçada a Oswaldo Aranha, de modo que este intercedesse junto ao Ministro da Educação Francisco Campos para que fosse nomeado professor do Instituto. O documento é datado de 16 de junho de 1931 em papel timbrado da Sociedade Fluminense de Belas-Artes.



CENAS SURDAS PARENTAIS: EM BUSCA DA APARIÇÃO DE SURDOS NA CONTEMPORANEIDADE

Parental deaf scenes: in search for the emergence of deaf persons in contemporary times

Renato Dente Luz

Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 342 f.

2011

Material recebido em 4 de dezembro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

Do profundo laço afetivo do pesquisador com as pessoas surdas e na busca por melhor compreender as condições ofertadas de existência plena e digna para estes é que se partiu para o testemunho das narrativas de alguns de seus pais: um casal e duas mães, todos moradores da Grande São Paulo na contemporaneidade, pais de três adolescentes/adultas surdas. O objetivo desta tese foi pensar o que de mais importante essas trajetórias parentais singulares poderiam revelar sobre as condições simbólicas e materiais ofertadas para que surdos alcancem experiências humanas de realização de si no mundo comum. A metodologia de campo utilizada foi a de entrevistas semiestruturadas, realizadas em dois encontros cada. As referências teóricas que orientaram a presente tese foram: a) o ser humano como um alguém portador de rosto único que para alcançar criativamente um si mesmo demanda *ethos* humano encarnado por um Outro em situação; b) a narrativa como manifestação cultural privilegiada para a expressão do singular/universal; c) o pesquisador como um ativo criador/

intérprete/narrador compromissado com a politização da esfera pública. A partir dessas referências, desenvolveu-se o conceito teórico de aparição e criou-se o dispositivo cena para a metodologia de análise. Esse dispositivo foi usado para revelar ao leitor as principais características do universo surdo contemporâneo por meio de cinco cenas surdas introdutorias e para apresentar as passagens mais marcantes presentes nas narrativas dos pais entrevistados doze cenas surdas parentais. Esses dois blocos de cenas surdas foram analisados à luz do conceito de aparição. Os resultados encontrados foram: 1) as narrativas facilitam experiências de aparição; 2) o dispositivo cena é uma rica metodologia de análise para estudar a aparição de um alguém ou grupo humano em quaisquer pesquisas em ciências humanas; 3) as pessoas que assumem viver o papel parental ontologicamente anseiam por reconhecimento ético e por sua própria aparição; 4) os pais que conseguem constituir um profundo laço afetivo com seus filhos demonstram grande expectativa de que esses também alcancem aparição e, por isso, seria possível pensar a qualidade das

condições de aparição experienciadas pelos filhos pelo que mais profundamente aflige e interroga seus pais; 5) e, por último, os surdos anseiam por melhores condições de aparição na situação contemporânea da Grande São Paulo essencialmente em quatro assuntos inter-relacionados: 5.1) identificação exata de sua condição orgânica e que esta não os negue relacionalmente na demanda apresentada por seu rosto; 5.2) garantia da oferta de um instrumento linguístico pleno, acessível e cotidiano; 5.3) acesso aos saberes portados e facilitados por presença ética; 5.4) amparo humano que sustente a construção de sua presença singular no mundo. Nas considerações finais, manifesta-se a esperança de que esses resultados possam tanto sensibilizar seus leitores/interlocutores para uma realidade situacional delicada e dificultadora da aparição de surdos, quanto politizar a esfera pública, de tal modo que melhores condições para a aparição destes no futuro possam existir no mundo comum.

Palavras-chave: Contemporaneidade. Narrativas. Pais. Pesquisa qualitativa. Psicologia social. Surdo.

PRODUÇÃO ACADÊMICA

A SIGNIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE SURDOS ADULTOS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA LÍNGUA

Signification in the development of deaf adults in the process of acquiring a first language

Linair Moura Barros Martins

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010

Material recebido em 4 de dezembro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

No Brasil ainda existem muitas pessoas surdas que não adquiriram a língua portuguesa nem a língua de sinais. Essas pessoas desenvolvem um conjunto de gestos compartilhados no âmbito familiar, com os quais se comunicam. Apesar de atender a necessidades básicas, esses gestos são insuficientes para cumprir as funções da linguagem quanto à interação social e o desenvolvimento cognitivo. A busca da escolarização na idade adulta e o contato com a língua permitem o incremento de novas formas de lidar com a realidade simbólica, na qual o sujeito é desafiado a alcançar competências linguísticas a partir de uma ferramenta cultural com a qual dá novo sentido ao mundo e a si mesmo. O processo tem uma singularidade por ocorrer na idade adulta, envolver a aquisição simultânea de duas línguas em modalidades diferentes (escrita e viso-espacial) e mobilizar um sujeito que já tem toda uma experiência de vida definida à margem das práticas culturais da sociedade onde

vive para um processo de desenvolvimento linguístico, envolvendo a aquisição de língua, algo que ocorre, normalmente na infância. Esse caráter singular se caracteriza por mesclar diversos recursos sógnicos: gestos, sinais, escrita, datilologia ensejando a investigação sobre as formas como se dá a construção do significado nesse contexto. Na perspectiva do desenvolvimento como processo fomentado pelas condições sociais e da deficiência como condição que promove novas formas de desenvolvimento, esta investigação irá analisar o processo de construção do significado em razão das condições dialógicas e semióticas que se constituem quando os sujeitos entram em interação. É uma pesquisa qualitativa com foco nas interações verbais. Para isso foram selecionados episódios dentro de um conjunto de observações registradas por videogravação no período de um ano com alunos adultos surdos que estão inseridos num projeto de letramento. Apesar dos raros estudos sobre aquisição

da primeira língua na idade adulta, essa pesquisa delinea os diversos recursos linguísticos utilizados por esses alunos, bem como as relações que se estabelecem tanto no discurso falado com no escrito, mostrando as especificidades do sujeito surdo como resultado de sua condição e do incremento de ferramentas culturais alternativas, que resulta numa forma própria de desenvolvimento.

Palavras-chave: Surdez, Significação, Aquisição de Língua.

AQUISIÇÃO TARDIA DE UMA LÍNGUA E SEUS EFEITOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS SURDOS

Late acquisition of a language and its effects on the cognitive development of deaf persons

Júlia Maria Vieira Nader

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2011

Material recebido em 4 de dezembro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

RESUMO

O presente trabalho visa refletir sobre a relação entre surdez, linguagem e cognição, tema que interessa a educadores, psicólogos, psicopedagogos e pesquisadores das neurociências. Embora tenha aumentado o número de trabalhos que se dedicam aos aspectos neurológicos e linguísticos da surdez, estes geralmente limitam-se a comprovar o papel de certas áreas do córtex cerebral no funcionamento da linguagem, como, por exemplo, a especialização motora da área de Broca. Uma discussão importante para a neurolinguística, na qual esta pesquisa se insere, é a dos efeitos da aquisição tardia de uma língua – focando neste trabalho mais especificamente a aquisição da língua de sinais – para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos. O diagnóstico tardio e, principalmente, a intervenção tardia nos casos de surdez são muito frequentes, especialmente quando se trata de famílias ouvintes (Sigolo, 2007). Após o diagnóstico, é comum que ainda haja resistência por parte da família não para aceitar a condi-

ção de surdo da criança, mas também para aceitar a língua de sinais. Assim, o contato tardio com uma língua geralmente constitui uma experiência malsucedida. Considerando-se a impossibilidade de um desenvolvimento cognitivo pleno de qualquer ser humano como consequência da ausência de uma língua (Vygotsky, 1984), questões relacionadas à aquisição tardia merecem especial atenção dos estudos neurolinguísticos e neuropsicológicos. Este trabalho tematiza, portanto, a aquisição tardia da língua de sinais e suas consequências para o desenvolvimento cognitivo dos surdos e para sua inserção social. Embora, desde a primeira infância, os surdos estejam inseridos no mundo simbólico da linguagem (constituída pela língua falada pela mãe, pelos gestos e sinais usados), o que possibilita o início do desenvolvimento cognitivo, os efeitos da aquisição tardia de uma língua (oral ou de sinais) tornam restritas não só as possibilidades comunicativas da criança em alguns círculos sociais, mas também as possibilidades de aprendizagem de conteúdos

(dentre os quais os escolares) veiculados pela língua formal (oral ou de sinais), fundamentais para o desenvolvimento cognitivo. Portanto, a necessidade de políticas linguísticas que possibilitem aos surdos o contato e a aquisição de uma língua o mais cedo possível se torna imprescindível.

Palavras-chave: Aquisição de linguagem. Surdez. Desenvolvimento cognitivo.

PRODUÇÃO ACADÊMICA

O PAPEL DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROBLEMATIZANDO A POLÍTICA E A PRÁTICA

The role of the Libras interpret in a Inclusive Education Context: Pointing out the issues in Politics and Practice

Joelma Remígio de Araújo

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2006), Graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão, surdos, alteridade, intérprete de Libras.

Material recebido em 4 de dezembro de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

Este é um estudo qualitativo de caráter etnográfico sobre as políticas educacionais inclusivas para surdos, no tocante à presença do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) no espaço de escolarização. Tratamos deste assunto por entendermos ser este profissional de fundamental importância para a educação de surdos, considerando também o momento histórico, em que teve reconhecida sua profissão, a partir de uma lei específica. Assim, entendendo que cada vez mais se reveste de importância a atuação deste profissional, buscamos, por meio da presente pesquisa, observar como ele está atuando nas escolas inclusivas e quais as consequências desta atuação na escolarização dos surdos. A pesquisa foi realizada em cinco escolas estaduais da Paraíba, sendo duas do Ensino Fundamental II e três do Ensino Médio, que contavam com a presença do ILS intermediando a comunicação nas salas de aula. Foram realizadas observações, durante três

meses, da atuação de treze intérpretes, por ser o mesmo, segundo Quadros (2004), o profissional responsável pela interpretação de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo), neste caso específico do Português para a Língua de Sinais e vice-versa. Baseados nas recomendações legais existentes sobre esse profissional e sua atuação, pudemos constatar que, nas salas de aula das escolas pesquisadas, essa interpretação, em muitos momentos, não aconteceu como deveria. Apesar de existir a presença desse profissional há alguns anos nas escolas estaduais, muitas questões em torno de sua atuação precisam ser revistas e reavaliadas. Para os ILS atuantes nas escolas estaduais, ainda não houve capacitações suficientes e necessárias para embasar suas práticas, talvez por isso sua atuação se confunda com a dos professores, provocando um conflito de saberes e papéis pedagógicos. Por meio de entrevistas feitas, notamos também que, dos

ILS pesquisados, poucos conhecem aspectos históricos da educação dos surdos e não existe espaço para participarem do planejamento com os professores. No confronto entre o pronunciado e o executado, constatamos que algumas práticas observadas não correspondem aos depoimentos pronunciados sobre sua atuação e presença no ambiente escolar. Sendo assim, a realidade observada apontou para a necessidade urgente do estabelecimento de critérios para a contratação dos profissionais ILS que atuarão nas escolas e uma intervenção em termos de organização de cursos de formação para quem está atuando e quem pretende interpretar nos espaços educacionais.

Palavras-chave: Intérprete de língua de sinais. Bilinguismo. Educação. Inclusão de surdos. Políticas educacionais.

TRANSCULTURALIDADE, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

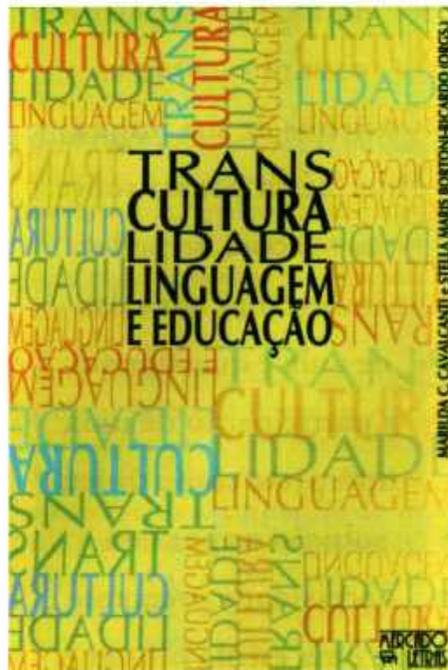
Transculturalism, Language and Education

Simone Ferreira Conforto/INES

Material recebido em 30 de junho e selecionado em 13 de julho de 2011

Atualmente, a modernidade nos remete um pulsar de conflitos teóricos, onde a vida acadêmica segura e confortável é trocada pela inconstância de valores. A pós-modernidade nos faz sair dessa imobilidade, enfrentar a turbulência de comportamentos sociolinguísticos fluídicos e tenta acomodar o inesperado. No Brasil, é imprescindível olhar as contradições ditadas pelas novas tecnologias muito avançadas que se mesclam com a crise, o desemprego, a desigualdade. Quando se referem a pessoas com carências socioeconômicas e culturais as nossas metas de Educação Básica se apresentam num sistema excludente para todos. Assim, o que se viu nos textos lidos é que os estudos de linguagem visam a uma análise dos usos da língua, à luz de uma perspectiva social, evidenciando uma estreita relação entre cultura e os hábitos linguísticos. Descobrimos que uma das premissas básicas do processo simbólico tem valor através de suas forças sociais. Os meios acadêmicos de vez em quando nos dão uma espécie de cansaço, um sentimento de repetição e cotidianização nos assuntos e pesquisas. Para escrever e manter a chama acadêmica é preciso, como um bom casamento, encontrar-se com o novo e se apaixonar cotidianamente.

O primeiro texto nos encantou pela sua simplicidade e a fantástica



descoberta que somos todos múltiplos e imperfeitos. Nesse primeiro capítulo, qual um ensinamento, Maria Inês Cagliari e Ana Antônia falam-nos deliciosamente, da história de Cuiabá: seus índios, e dialetos onde diversas culturas se entrelaçam na rede de territórios, e resulta um longo processo de globalização. É o encontro do outro na língua do outro. Num capítulo que nos lembram da noite de luar e num ritmo insano conhecemos o histórico indígenas/bandeirantes, a autora nos conta de migrantes e num conto linguístico divertido, nos torna humanos, demasiadamen-

te humanos, pois o fenômeno de sincretismo nos fala das nossas paixões humanas além de hibridismo, sincretismo, mestiçagem e culturas locais. Verifica-se um verbo mestiço inglês fruto de múltiplos entrecruzamentos, onde, nesse verbo coexiste passado/presente, estrangeiro/nativo/globais, caipiras e locais. Para estudar interações culturais e linguísticas, e ainda, o cenário das imigrações, não podemos subestimar o centro das culturas nos deslocamentos de nosso ponto de vista habitual. Capítulo dois – “Do singular para o Multifacetado”, o texto de Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson nos fala do conceito de língua como caleidoscópio, aborda a noção de língua linguagem a partir de um conceito e, fazendo uma releitura crítica de algumas categorias assim como: dialetos, variedade e bilinguismo e esses conceitos são particularmente únicos para discutir minorias linguísticas e identitárias.

Capítulo três – “Do Casulo ao Movimento”, Terezinha Machado Maher fala sobre a suspensão das certezas na educação bilíngue. Terezinha Machado mostra que há uma desigualdade no poder e no cenário da educação de minorias. A modernidade nos fornece conceitos teóricos e necessidade de suspender as certezas na educação bilíngue e intercultural.

RESENHA DE LIVROS

Na parte dois do livro, Pedro Garcez e Neiva Jung abordam as construções da identidade alteridade, analisando a construção da identidade étnica numa escola rural multilíngue, no oeste do Paraná, e buscam explicar o fato de que a identidade se produz também por meio das práticas individuais, no social.

O segundo capítulo, da parte dois, Marcia Elizabeth Bortone examina os aspectos convergentes e divergentes nos contextos situacionais numa comunidade de falantes de iletrados por meio de entrevistas e pela alternância dos métodos de pesquisa, trazendo em ambos as mudanças de visão de mundo, e buscando valorizar as crenças e valores do grupo.

No terceiro capítulo, Katia Mota, num texto muito interessante, analisa a convivência social de uma comunidade de mulheres migrantes e sua colocação no mundo de trabalho nos EUA comparando suas capacidades linguísticas e suas habilidades no trabalho.

Na terceira parte do livro, no primeiro capítulo, Jackeline Rodrigues verifica a questão da escrita numa comunidade indígena de tradição oral no Xingu, e analisa os aspectos de linguagem dos professores indígenas no Xingu, a partir dos seus diários de classe e mostra como se dá a apropriação da escrita por parte deles.

O segundo capítulo de Maria Ceres Pereira e Rinaldo Vitor aborda as construções de identidade, num lugar de tríplex fronteira, no extremo oeste do Paraná, Paraguai e Uruguai e focaliza os conflitos dessa mobilidade de línguas e fronteiras e como elas desembocam num conflito de identidade múltipla e conflituosa.

Alice Freire e Wilma Favorito, num texto bastante atual, nos convidam a investigar os alunos surdos em classes de inclusão e analisam o pertencimento dos surdos nessas classes e a necessidade de revisar os conceitos de bilinguismo, alteri-

"Ao analisar o outro, os surdos como os sujeitos de sua língua, nos fazem pensar sobre as relações de poder imbricadas nas salas de aula e questionam a participação de uma intérprete como única solução e apontam a necessidade premente de uma escola bilíngue, sendo capaz de respeitar o surdo como o outro, respeitando sua identidade, cultura e alteridade".

dade e identidade dos surdos. Ao analisar o outro, os surdos como os sujeitos de sua língua, nos fazem pensar sobre as relações de poder imbricadas nas salas de aula e questionam a participação de uma intérprete como única solução e

apontam a necessidade premente de uma escola bilíngue, sendo capaz de respeitar o surdo como o outro, respeitando sua identidade, cultura e alteridade.

No quarto capítulo da terceira parte, Vera Freitas traz uma pesquisa onde foram relatados os recursos linguísticos utilizados por estudantes universitários e as estratégias utilizadas por estes, assim, como a transição das estratégias comunicativas e argumentativas, no contexto linguístico.

No último capítulo dessa terceira parte "Da Cultura de Oralidade para Cultura Letrada: a difícil transição", Stella Maris Bortoni-Ricardo nos mostra o resultado de uma pesquisa em que foram estudados os recursos linguísticos utilizados por estudantes recém-chegados à universidade no movimento de transição da cultura oral para letrada.

Todas essas discussões nos tornam bastante estimulados e desejosos de ler, aprender, trocar, e ensinar no que se refere a línguas, identidade e linguagem.

E, justamente, o que os autores chamam de transculturalidade, figura numa constelação de especificidades e fronteiras culturais e de línguas de periferia, e seus 'insights'.

Adoção de cultura e a noção de língua nos fazem pensar sobre diferença, alteridade e ultrapassam as noções de complexidade históricas. As autoras nos falam de um fluxo vernáculo antropofágico e nos fazem refletir sobre a multiplicidade das práticas de linguagem envolvendo diferentes línguas e dialetos. Assim, transcultural é trabalhar com territórios e fronteiras nos dando a noção de que fazemos parte de uma grande miscigenação cultural.

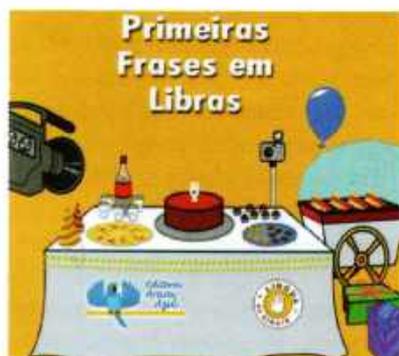
PRIMEIRAS FRASES EM LIBRAS

First sentences in Brazilian Sign Language (LIBRAS)

Tradutores para a Libras: Flávio Milani e Gildete Amorim

CD-ROM bilingue Libras/Português para crianças surdas e ouvintes em fase pré-escolar e de alfabetização. 2009.

Material recebido em 4 de dezembro 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

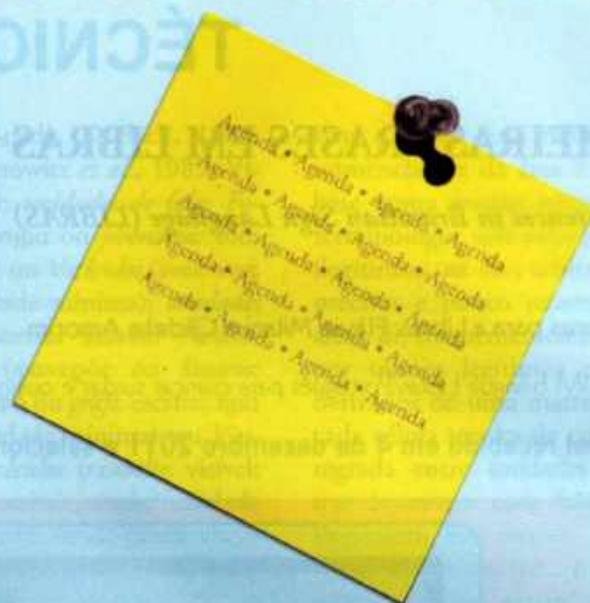


“Primeiras Frases em Libras” é um CD-ROM com interface interativa que tem por objetivo a iniciação na Língua Brasileira de Sinais – Libras. A partir de temas do cotidiano, permite à criança relacionar a imagem a uma estrutura frasal da Libras de forma lúdica, contribuindo para aquisição de conceitos e aspectos culturais.

Para a utilização desse material é importante que sejam identificadas as diferenças regionais existentes em alguns sinais e que sejam adaptadas para a Libras local, tornando-se mais um exercício enriquecedor para aquisição e prática da Língua de Sinais.

Maiores informações sobre o material no *site* da Editora Arara Azul: www.editora-arara-azul.com.br

AGENDA



- ✓ **Curso a distância em Tecnologias da Informação e Comunicação Acessíveis**
O curso visa formar professores de escolas públicas na perspectiva da Educação Inclusiva
Data do evento: março a agosto /2012
http://www.cinted.ufrgs.br/nice/FormacaoContinuada_V2/
- ✓ **27º EIA – Encontro Internacional de Audiologia**
Data do evento: 14 a 17 de abril de 2012.
Local: Universidade Sagrado Coração Bauru / SP
<http://www.audiologiabrasil.org.br/eiabauru2012/>
- ✓ **Congresso do Educador - “Família, Sociedade e Escola: onde pretendemos chegar?”**
Data do evento: 16 a 19 de maio de 2012
Local: Centro de Exposições Imigrantes -Rodovia dos Imigrantes, Km 1,5 São Paulo-SP
<http://www.futuroeventos.com.br/educar/congresso-educador/>.
- ✓ **Encontro de Pais de Surdos do Rio de Janeiro**
Data do evento: 27 de junho de 2012
Local: Rio de Janeiro -RJ
www.ines.gov.br
- ✓ **IX Seminário ANPED SUL**
Data do evento: 29 de julho a 1º de agosto de 2012.
Local: Campus universitário da UCS, em Caxias do Sul, Rio Grande do Sul.
http://www.ucs.br/ucs/eventos/anped_sul_2012/apresentacao



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

INES

ESPAÇO

Jul-Dez/11

133

CARACTERIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA REVISTA ESPAÇO

- **Espaço Aberto:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da surdez.
- **Debate:** tema previamente escolhido a ser discutido por diversos autores.
- **Atualidades em Educação:** artigos de relevância teórica pertinentes à área da Educação.
- **Reflexões sobre a prática:** discussões e relatos de experiências de profissionais sobre sua prática.
- **Produção acadêmica:** referência a dissertações de mestrado e teses de doutoramento na área da surdez e/ou temas afins, realizadas em instituições nacionais e/ou internacionais.
- **Resenha de livros:** apresentação de resumos de obras.
- **Material técnico-pedagógico:** divulgação de materiais.
- **Visitando o acervo do INES:** apresentação de material de relevância histórica constante no acervo do INES.

Os interessados em enviar artigos para a Revista ESPAÇO devem seguir, obrigatoriamente, o seguinte padrão editorial:

1. A **ESPAÇO** aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões polêmicas etc. Excepcionalmente, poderão ser publicados artigos de autores brasileiros ou estrangeiros editados anteriormente em livros e/ou periódicos que tenham circulação restrita no Brasil.
2. Os artigos devem ter no mínimo 30 (trinta) mil e no máximo 50 (cinquenta) mil caracteres com espaços, incluindo as referências e as notas.
3. A publicação de artigos está condicionada a pareceres de membros do Conselho Editorial ou de Pareceristas. A seleção de artigos para publicação toma como critérios básicos sua contribuição à Educação Geral, à Educação Especial e à Educação de Surdos e áreas afins, bem como à linha editorial da **ESPAÇO**, a originalidade do tema ou do tratamento dado a ele, assim como a consistência e o rigor da abordagem teórico-metodológica. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos Pareceristas ou pela Comissão Editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
4. De acordo com a caracterização das seções, a **ESPAÇO** também publica *reflexões sobre a prática, resenhas e resumos de teses e dissertações*.
5. As reflexões sobre a prática não devem ultrapassar 20 (vinte) mil caracteres e deverá atender aos demais requisitos dos artigos.
6. As resenhas não devem ultrapassar 8 (oito) mil caracteres com espaços e os resumos de teses e dissertações e as notas de leitura, 4 (quatro) mil caracteres. É indispensável a indicação da referência completa da obra resenhada ou comentada segundo a norma na ABNT Nbr 6023, indicando, inclusive, a edição e o número de páginas da obra. A digitação e a formatação devem obedecer à mesma orientação dada para os artigos.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

7. Textos que tratem de temas polêmicos ou que debatam algum assunto, com defesa de posicionamentos, poderão ser publicados na seção Debate. Neste caso, a **ESPAÇO** procura publicar no mínimo dois artigos com diferentes abordagens. Nesse caso, os textos devem obedecer ao limite de 50 (cinquenta) mil caracteres e atender aos demais requisitos dos artigos.
8. Os originais poderão ser encaminhados à **Comissão Editorial** da **ESPAÇO** (conselhoeditorial@ines.gov.br) ou pelo correio. Neste último caso, é obrigatório o envio de uma via impressa e do arquivo correspondente em CD.
9. Os artigos e outros textos para publicação devem seguir a norma da ABNT Nbr 6022 para artigos em publicação periódica científica impressa e ser digitados em um programa de edição de texto em extensão rtf ou doc.
10. As menções a autores, no correr do texto, devem subordinar-se à norma da ABNT Nbr 10520 para citações em documentos.
11. As Referências devem conter exclusivamente os autores e textos citados no trabalho e ser apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, obedecendo à norma atualizada da ABNT Nbr 6023 para elaboração de referências. Matérias que não contenham as referências ou que as apresentem de forma incorreta não serão consideradas para exame e publicação.
12. As notas de rodapé devem ser exclusivamente explicativas. Todas as notas deverão ser numeradas e aparecer no pé de página.
13. Todos os artigos devem conter, ao final, um **resumo em português e um resumo em língua estrangeira moderna (que poderá ser inglês, francês ou espanhol)** que não ultrapassem 1.000 caracteres cada, com **respectiva** indicação de pelo menos **três palavras-chave**.
14. Ao final do texto, o autor deve também fornecer um **minicurrículo** com dados relativos à sua maior titulação, instituição e área em que atua, últimas duas ou três publicações ou publicações mais importantes, título da pesquisa que está desenvolvendo, bem como indicar o endereço eletrônico e o **endereço completo, para correspondência**.
15. Os quadros, gráficos, mapas, imagens etc. devem seguir as orientações da ABNT Nbr 6022.
16. A publicação dos originais será realizada após a prévia assinatura do Termo de Cessão de Publicação e Confirmação de Autoria, através do qual o(s) autor(es) cede(m) o direito de publicação para o INES.
17. A Espaço não se obriga a devolver os originais das colaborações enviadas.
18. Nos termos do Decreto 6.583, de 2008, que promulga o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, o INES aceitará artigos que observem ou a norma ortográfica atualmente em vigor ou a nova norma estabelecida, até que se complete a transição estabelecida pelo referido dispositivo legal, em 31 de dezembro de 2012. Nesse período, a decisão sobre qual das normas será observada para publicação do texto caberá exclusivamente à Comissão Editorial do INES.

● ● ● ● GUIDELINES FOR SUBMISSION OF ARTICLES FOR PUBLICATION

CHARACTERIZATION OF THE SECTIONS OF *ESPAÇO*

- *Espaço Aberto*: theoretically relevant articles related to the area of deafness.
- *Debate*: articles with different approaches on a previously chosen theme.
- *Atualidades em Educação*: theoretically relevant articles on Education.
- *Reflexões sobre a prática*: articles describing and discussing professional experiences.
- *Produção Acadêmica*: abstracts of masters dissertations or doctoral theses in the area of or related to deafness, approved by universities in Brazil or abroad.
- *Resenhas*: critical book reviews.
- *Material técnico-pedagógico*: pedagogical material produced by INES.
- *Visitando o acervo do INES*: comments on historically relevant material in the permanent collection of INES.

Format and Preparation of the manuscripts

1. **ESPAÇO** publishes scientific papers based on theoretical studies, research, reflections on actual practices, polemic discussions, etc., from national and international authors, granted that they haven't been published before. On occasion, articles that have been published in books or scientific magazines with access restricted to Brazil will be considered for publication.
2. Articles must range from 30 (thirty) thousand to 50 (fifty) thousand characters, including spaces, references and notes.
3. Article publication is conditioned to the approval of the Editorial Board members or hired advisors. Articles are selected based on its importance to General Education, Special Education and Education of the Deaf and similar areas, as well as **ESPAÇO**'s editorial line, originality of the theme or how it is portrayed, as well as consistency and how serious the theoretical-methodological approach is. Occasional suggestions of adaptations in the structure or content, given by the Advisors or the Editorial Board, will be incorporated only with the authors agreement.
4. According to sections descriptions, **ESPAÇO** also publishes *reflections on practice*, *reviews* and *theses abstracts*.
5. Reflections on practice must not longer than 20 (twenty) thousand characters and must also conform to other article requirements.
6. Reviews must not me longer than 8 (eight) thousand characters including spaces and theses abstracts with notes must not be longer than 4 (four) thousand characters. It's necessary to indicate full reference of the book reviewed or commented in accordance to ABNT Nbr 6023, indicating edition and pages as well. Typing and formatting must follow the same orientation given to articles.

GUIDELINES FOR SUBMISSION ● ● ● ● OF ARTICLES FOR PUBLICATION

7. Compositions that regard polemic themes or debate any subject, with a clearly defended position, may be published in the Debate session. In such case, **ESPAÇO** tries to publish at least two different articles with different approaches. These compositions must obey the 50 (fifty) thousand characters limit and also all other article rules.
8. Originals can be sent to **ESPAÇO**'s **Editorial Board** (conselhoeditorial@ines.gov.br) or through mail. In the last case, it is mandatory the sending of a copy in paper and one of the corresponding file in CD.
9. Articles and other compositions for publication must follow ABNT Nbr 6022 rules for articles to be published in scientific magazines and me saved in .rtf or .doc formats.
10. Mentions to authors, along the text, must conform to ABNT Nbr 10520 rule for document citations.
11. References must contain exclusively authors and works mentioned in the text and be presented at the end of the text, in alphabetical order, conforming ABNT Nbr 6023 reviewed rule for reference elaboration. Submissions that do not contain references or that present them wrongly will not be considered for examination and publication.
12. Footer notes must be exclusively explanatory. All notes must be numbered and appear at the bottom of the page.
13. All articles must have, in the end, an **abstract in Portuguese and an abstract in a modern foreign language (either English, French or Spanish)** no longer than 1.000 characters each, with at least **three self-indicated keywords**.
14. At the end of the text, the author must also give a **small resumé** with reference to his or her greatest title, institution and area in which he or she acts, last two or three publications or the most important publications, title of the research he or she is developing as well as indicating email address and **full mail address**.
15. Charts, graphics, maps, images, etc. must all conform to ABNT Nbr 6022 rules.
16. Publication of originals will occur after signing of the Termo de Cessão de Publicação e Confirmação de Autoria (Copyrights Concession Term), through which authors concede copyrights to INES.
17. **ESPAÇO** is not responsible for returning originals to collaborations sent to us.
18. According to Law # 6.583, from 2008, referring to the new Orthographic Agreement for the Portuguese Language, INES will accept articles conforming to either the current orthographic rule or the newly established rule, until transition is complete by said legal organ, in December 31, 2012. In that period, decision on which of the rules are to be used for publication will rest entirely with INES Editorial Board.



Realização

INES

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Ministério da Educação

