



**Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial**

**FORMAS DO TRABALHO DOCENTE
EM DUAS ESCOLAS ESPECIAIS DE SURDOS: ESTUDOS
HISTÓRICOS E DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

JOSÉ ANCHIETA DE OLIVEIRA BENTES

**São Carlos
2010**

JOSÉ ANCHIETA DE OLIVEIRA BENTES

**FORMAS DO TRABALHO DOCENTE
EM DUAS ESCOLAS ESPECIAIS DE SURDOS: ESTUDOS
HISTÓRICOS E DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Especial

Orientadora:
Profª. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini
Hayashi

**São Carlos
2010**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

B475ft

Bentes, José Anchieta de Oliveira.

Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos : estudos históricos e de representações sociais / José Anchieta de Oliveira Bentes. -- São Carlos : UFSCar, 2010.

178 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

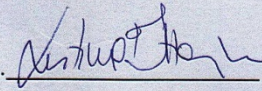
1. Educação especial. 2. Anormalidades. 3. Trabalho docente. 4. Representações sociais. I. Título.


CDD: 371.9 (20^a)

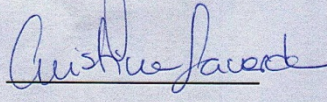


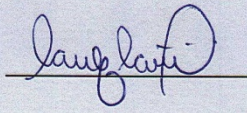
Defesa n°

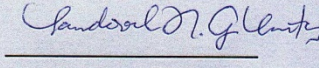
Banca Examinadora da Tese de **José Anchieta de Oliveira Bentes**

Profa. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi Ass. 
(UFSCar)

Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez Ass. 
(UFSCar)

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda Ass. 
(UFSCar)

Profa. Dra. Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins Ass. 
(UNESP/Marília)

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos Ass. 
(USP/São Paulo)

À Iná, por ter me dado a esperança em um mundo melhor.
À Maria da Graça, minha irmã, pelos ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

À Rita e ao Daniel, pelos incentivos.

Aos professores participantes da entrevista.

À Maria Helena Cunha, Débora Xavier, do Grupo de Estudos Linguísticos e de Práticas educacionais da Amazônia (GELPEA); ao professor Alírio de Brito Alves e às Professoras Maria Joaquina Nogueira, Maria de Nazaré Trindade pela discussão, incentivos e leituras do texto.

Á Prof. Dra. Maria Cristina Hayashi por sua dedicação, seus valiosos ensinamentos, profissionalismo e ética direcionados para a orientação desta tese.

Aos integrantes da banca de qualificação e defesa, Professor Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos, Professoras Dr^{as}. Claudia Maria Simões Martinez, Cristina Broglia Lacerda, Sandra Elis Sartoreto de Oliveira Martins, pela leitura criteriosa e contribuições ao trabalho.

A todos aqueles que acompanharam indiretamente esta trajetória. Muito obrigado!

RESUMO

BENTES, José Anchieta de Oliveira; Prof. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi (Orientadora) Formas do trabalho docente na educação de surdos: estudos históricos e de representações sociais. São Carlos, 2010. 178 p. Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação Especial.

Esta tese apresenta uma perspectiva histórica e um conjunto de representações sociais das formas do trabalho docente em duas escolas especiais de alunos surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/Rio de Janeiro-RJ) e a Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos (UEESPAC/Belém-PA). O interesse primário que une a perspectiva histórica e o conjunto de representações sociais atuais são as formas do trabalho docente. A relevância desse interesse ocorre em função de se conhecer como se trabalhou e como se trabalha na educação de surdos para propor reflexões e reformulações às políticas normalizadoras que ainda ocorrem na educação das pessoas deficientes. Com base na teoria de representações sociais e nos pressupostos da pesquisa transdisciplinar, o problema de pesquisa é: por trás de uma (aparente) variabilidade inter-professoras e de um percurso histórico-conjuntural no modo de trabalhar, que representações sociais predominam na educação dos alunos surdos? O trabalho com os alunos surdos está orientado para a normalização ou para a disnormalização? Busca-se, especificamente, analisar no corpus pesquisado, as situações-problema e as soluções apresentadas pelas professoras, centrando-se no conteúdo a ser ensinado, nas metodologias, nos objetivos, nas formas de avaliação subjacente às práticas de sala de aula, nas duas escolas públicas especiais, a Federal, o INES, e a Estadual, a UEESPAC. E ainda, descrever algumas práticas docentes, reconstituindo este recorte histórico-educacional por meio de sinopses, na perspectiva de entender como se configurou e como se reconfigura na atualidade o ensino-aprendizagem na educação de surdos. Para tal, apresenta-se o percurso das formas do trabalho docente na educação de surdos de sete professoras de educação especial do ensino fundamental – educação geral e educação de jovens e adultos. Alinha-se aos estudos socioculturais da deficiência e articula dois tipos de análise: historiográfica e de representações sociais. Em tais estudos, questionam-se as perspectivas discursivas estabelecidas de normalidade e de anormalidade dos corpos, que fundamentam grande parte do que se diz, do que se faz, do que se quer com a educação de pessoas deficientes e particularmente de pessoas surdas. Aproxima-se da metodologia transdisciplinar de pesquisa por considerar as experiências relatadas das participantes, envolver problemas de pesquisas relevantes, convocar várias áreas do conhecimento, permitir *feedback* com as entrevistadas, acompanhar todo o processo de pesquisa, e também, discutir a responsabilidade social e os benefícios que esta trará aos professores e alunos surdos, e, por conseguinte, com a perspectiva de romper com mecanismos de normalidades e anormalidades que imperam nos discursos excludentes de sala de aula: generalizações ideológicas, invisibilizações e interdições. Os resultados indicam discursos capacitistas e normalizadores, mas também, já se constata afirmações e ações que no trabalho docente vão ser caracterizados de disnormalizadores.

Palavras-chave: (A)Normalidade; Formas do Trabalho docente; Representações sociais.

RÉSUMÉ

BENTES, José Anchieta de Oliveira; Prof. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi (Directeur de thèse). Les formes du travail enseignant dans l'éducation des sourds: études historiques et de représentations sociales. São Carlos (São Paulo, Brésil), 2009. 178 p. Thèse de Doctorat - Programme de post-graduation en éducation des handicapés.

Cette thèse présente la perspective historique et les représentations sociales des formes prises par le travail d'enseignantes exerçant leur métier dans deux écoles pour des élèves sourds: l'une appartenant au réseau publique fédéral, l' Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/Rio de Janeiro-RJ) et l'autre au réseau publique de l'État du Pará, l'Unidade de Educação Especial Professor Astério de Campos (UEESPAC/Belém-PA). L'intérêt première qui unit l'aspect historique et l'ensemble de représentations sociales actuelles sont des formes du travail enseignant. Cette motivation est dûe aussi à nos connaissances personnelles du travail en éducation des élèves sourds dans le but de proposer des réflexions et des reformulations aux politiques de normalisation qui sont encore présentes dans l'éducation des personnes handicapées. Notre question de recherche, basée sur la théorie des représentations sociales et sur les postulats de la recherche transdisciplinaire a été celui-ci: derrière une (apparente) variation entre les enseignantes et de leur parcours historico-conjoncturel dans la manière de travailler avec des élèves sourds, quelles représentations sociales prédominent dans l'éducation des élèves sourds? Le travail des sourds est-il orienté vers la normalisation ou vers une contre-normalisation? On cherche ici spécialement à analyser le corpus de la recherche, les situations-problèmes et les solutions représentées par les professeurs, en centralisant le contenu qui doit être enseigné, les méthodologies, les objectifs, les formes d'évaluation sous-jacentes liés aux pratiques apprises dans la salle de classe dans les deux écoles publiques spéciales. La Fédérale, l'INES, et la Provinciale, l' UEESPAC. Aussi, avons-nous inclus dans ce travail des synopsis servant à décrire quelques pratiques de classe des enseignantes, une sélection historico-éducative dans le but pour comprendre comment s'est-il constitué et se constitue-t-il encore aujourd'hui l'enseignement-apprentissage dans le domaine de l'éducation des sourds. Pour ce fait, ce travail porte sur le parcours des formes prises par le travail de sept enseignantes du primaire dans le domaine de la scolarité des sourds – modalités enseignement général et éducation des jeunes et des adultes. Basé sur les études socio-culturelles sur le handicap, notre travail de recherche articule deux types d'analyse : celle de l'historiographie et celle des représentations sociales. Ces études contestent la perspective discursive établie concernant la normalité et l'anormalité des corps sur laquelle se fonde la majorité de ce qui est dit, fait ou de ce que l'on veut faire dans le domaine de l'éducation des personnes handicapées, en particulier des personnes sourdes. Ce travail se rapproche aussi de la méthodologie de recherche transdisciplinaire, puisqu'il prend en compte plusieurs domaines du savoir, le vécu des interviewées, des questions de recherche qui se sont révélées pertinentes, tout en recevant le *feedback* des interviewées qui, ainsi, ont pu suivre tout le processus de recherche, discuter sur des questions de responsabilité sociale et sur les avantages que cette recherche pourra leur apporter ainsi qu'aux élèves sourds, notamment en ce qui concerne la rupture avec des mécanismes de normalité et d'anormalité qui règnent dans les discours d'exclusion pratiqués en classe: les généralisations idéologiques, les invisibilisations et les interdictions. À la lumière de l'analyse des représentations sociales des enseignantes, nos observations démontrent que le discours de la capacitation et celui visant à la normalisation sont encore présents, mais l'on observe déjà des affirmations et des actions qui dans notre recherche seront caractérisées comme contre-normalistes.

Mots-clés: (A)normalité; les formes du travail enseignant; représentations sociales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação da curva do sino	32
Figura 2	Foto do Instituto Nacional de Surdos (INES).....	45
Figura 3	Foto da escola Astério de Campos (UEESPAC).....	45
Figura 4	Folheto de propaganda da campanha para educação do surdo brasileiro.....	67
Figura 5	Esquema da História das formas do trabalho docente no INES.....	72
Figura 6	Foto de uma aula no Instituto Professor Astério de Campos.....	79
Figura 7	Esquema da história das formas do trabalho docente na UEESPAC...	90
Figura 8	O antes e o depois na educação de surdos	109

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Modo disciplinar e transdisciplinar de pesquisa	41
Quadro 2	Interesse primário da pesquisa, perguntas geradoras e objetivos.....	47
Quadro 3	Proposta de quadro sinóptico das entrevistas.....	51
Quadro 4	Posição das professoras sobre a identidade surda.....	99
Quadro 5	Episódios de interdição, de generalização ideológica e de invisibilização.....	120
Quadro 6	Instrumentos didáticos utilizados pelas professoras.....	124
Quadro 7	Representações sociais identificadas nos discursos sobre os instrumentos didáticos.....	136
Quadro 8	Representação social identificada na avaliação do aluno surdo	145

LISTA DE TABELA

Tabela 1	Caracterização das professoras entrevistadas.....	46
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABSM - Associação Brasileira de Surdos-Mudos
APPD - Associação dos Portadores de Deficiência
BI - Informante Bia
CAS - Centro de Capacitação de profissionais da Educação e de Atendimento as pessoas de Surdez
CEDESP - Centro de Educação Especial do Pará
CESB – Campanha de Educação do Surdo Brasileiro
CNERDV - Campanha Nacional de educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais
CADEME - Campanha Nacional de educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais
dB - decibéis
DEES - Departamento de Educação Especial do Estado do Pará
EV - Informante Eva
FEBEC - Federação Brasileira de entidades de cegos
FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo
FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo
IBC - Instituto Benjamim Constant
ICF - *International Classification of Functioning, Disability and Health*
ICIDH - *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
IV - Informante Ivana
LE - Informante Lea
Libras - Língua Brasileira de Sinais
LP - Língua Portuguesa
LU - Informante Luna
MEC - Ministério da Educação
OMS - Organização Mundial de Saúde
ONEDEF - Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PE - Pesquisador
QI - Quociente de Inteligência
RA - Informante Ray
RU - Informante Ruth
SDS - Society for Disability Studies
SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Pará
T - Turno
UEESPAC - Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UPIAS - Union of Physically Impaired Against Segregation
UTPAC - Unidade Técnica Professor Astério de Campos
UVA - Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

RESUMO	IIV
RÉSUMÉ	V
LISTA DE FIGURAS QUADROS E TABELAS	VI
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	VII
PALAVRAS INICIAIS	11
CAPÍTULO I CONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA PARA ANALISAR O FENÔMENO DA (A)NORMALIDADE	25
1.1 O PARADIGMA QUE ORIENTA A PESQUISA	28
1.2 A METODOLOGIA DE PESQUISA TRANSDISCIPLINAR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	39
1.3 OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DESTA PESQUISA.....	44
1.3.1 Interesse primário da pesquisa.....	44
1.3.2 Loci e participantes da pesquisa.....	45
1.3.3 Conhecimento produzido	46
1.3.4 Questão norteadora e objetivos da pesquisa	48
1.3.5 Síntese da metodologia	48
1.3.6 Características transdisciplinares desta pesquisa.....	53
CAPÍTULO II - HISTÓRIA DAS FORMAS DO TRABALHO DOCENTE NO INES E NA UEESPAC	54
2.1 O INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS	55
2.1.1 As origens da educação especial.....	55
2.1.2 A fundação do INES e as primeiras disciplinas curriculares	58
2.1.3 As alterações para disciplinas ligadas à aquisição da escrita.....	61
2.1.4 A volta da disciplina ligada à aquisição da oralidade	61
2.1.5 O fortalecimento da oralidade, da escrita e da profissionalização	62
2.1.6 O método oral puro	63
2.1.7 Os departamentos oral e silencioso: a pedagogia emendativa.....	64
2.1.8 A formação de professores e a campanha de educação do surdo	66
2.1.9 A pedagogia da Comunicação Total	69
2.1.10 O método manual	71
2.1.11 A criação do Instituto Superior Bilíngue.....	71
2.2 A UEES. PROFESSOR ASTÉRIO DE CAMPOS	73
2.2.1 A fundação da Escola Astério de Campos.....	73
2.2.2 As classes especiais e o ensino profissionalizante.....	76

2.2.3 Um novo curso no Rio de Janeiro	78
2.2.4 A ação do Padre Eugênio Oates	79
2.2.5 A formação do professor de educação especial.....	80
2.2.6 A difusão da Língua de Sinais entre os surdos da capital.....	80
2.2.7 A Comunicação Total e a ação das igrejas evangélicas.....	81
2.2.8 O regimento interno do Astério de Campos.....	82
2.2.9 Os novos discursos sobre o ensino inclusivo e bilíngue.....	83
2.2.10 Os cursos e projetos de ensino bilíngue	85
2.2.11 As novas funções do Astério de Campos	88
2.2.12 O convênio entre a UEPA e a UFSC	89
CAPÍTULO III: REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NAS DUAS ESCOLAS ESPECIAIS	91
3.1 FORMAÇÃO PRÉVIA EM LIBRAS DAS PROFESSORAS	92
3.2 POSICIONAMENTOS DAS PROFESSORAS SOBRE O INDIVÍDUO SURDO ..	94
3.3 REPRESENTAÇÕES DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	99
3.3.1 O bilinguismo para surdos.....	100
3.3.2 As reformulações no ensino de Língua Portuguesa	102
3.3.3 As políticas de inclusão	105
3.4 FATOS DA SALA DE AULA.....	110
3.4.1 A aluna que permaneceu 45 anos na escola especial.....	110
3.4.2 O lugar onde o surdo deve estudar	111
3.4.3 A viagem à Suécia.....	113
3.4.4 O relato sobre as férias	115
3.4.5 A aluna com deficiência múltipla.....	117
3.4.6 A aluna superprotegida.....	119
3.5 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS	121
3.5.1 O ensino a partir dos instrumentos letra, palavra e frase	125
3.5.2 O ensino a partir de gêneros textuais	129
3.6 A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NO PORTUGUÊS ESCRITO	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICES	170
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	171

APÊNDICE B - FATOS DA SALA DE AULA	172
APÊNDICE C - CONCEPÇÃO SOBRE SURDEZ.....	173
APÊNDICE D - CONCEPÇÃO SOBRE A PRÁTICA DE SALA DE AULA.....	174
APÊNDICE E - CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO	176
ANEXO	177
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - UFSCAR.....	178

PALAVRAS INICIAIS

Nós vivemos em um mundo de normalizações. Cada um de nós se esforça para ser normal ou tenta deliberadamente evitar o estado contrário. Nós consideramos o que uma pessoa média faz, pensa, adquire ou consome. Nosso grau de inteligência, nosso nível de colesterol, nosso peso, altura, excitação sexual, dimensões corporais estão ao longo de alguma linha conceitual de subnormalidade em relação à média. Nós consumimos diariamente um mínimo de vitaminas e nutrientes balanceados baseados no que um ser humano deve consumir em média. Nossas crianças são classificadas na escola e testadas para determinar onde se ajustam em uma curva normal de aprendizagem, de inteligência. Os doutores medem e pesam-nas para ver se elas estão acima ou abaixo da curva de altura e peso. Não existe provavelmente nenhuma área da vida contemporânea na qual alguma ideia de norma, meio ou média não tenha sido calculada (DAVIS, 2006a, p. 3)¹.

É desta maneira que Lennard Davis, um linguista e crítico literário da *University of Illinois - Chicago* inicia seu artigo intitulado *Constructing normalcy: the Bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth century*. Esse artigo trata da constituição do conceito moderno de norma e normalidade enquanto ideologia para a criação do corpo defeituoso, anormal. Seu intercurso abrange a mudança conceitual do vocábulo norma, por intermédio da estatística, da eugenia, da teoria da curva do sino, com seus respectivos teóricos Quetelet, Gordian, Galton e Grahan Bell, até chegar ao seu uso e divulgação pelo romance.

De fato, na vida moderna, de modo geral, tudo é medido e controlado constituindo-se uma média aceitável e estabelecida de ser humano: o peso, a altura, o busto, o quadril, o desempenho intelectual e profissional são controlados e padronizados como modelos a serem adotados. A justificativa dessa perspectiva de ser humano é que os corpos ideais atendem a uma melhor saúde, a uma melhor autoestima, a uma melhor possibilidade de atração sexual.

Fato é que se vive em uma sociedade opressora, excludente, desigual, em decorrência da não posse de bens materiais e também, do preconceito e das autoritárias relações

¹ A tradução é de responsabilidade do autor: “We live in a world of norms. Each of us endeavors to be normal or else deliberately tries to avoid that state. We consider what the average person does, thinks, earns, or consumes. We rank our intelligence, our cholesterol level, our weight, height, sex drive, bodily dimensions along some conceptual line from subnormal to above-average. We consume a minimum daily balance of vitamins and nutrients based on what an average human should consume. Our children are ranked in school and tested to determine where they fit into a normal curve of learning, of intelligence. Doctors measure and weigh them to see if they are above or below average on the height and weight curves. There is probably no area of contemporary life in which some idea of a norm, mean, or average has not been calculated”. (DAVIS, 2006a, p. 3).

interpessoais e culturais. O que contrasta com afirmações ideológicas que propagam a existência de igualdade jurídica, econômica, social e política entre as diversas classes sociais e categorias de pessoas.

Em uma sociedade assim, alguns dos traços físicos podem ser reconhecidos pelo olhar – a cor da pele, a fisionomia do rosto, a altura, a cor do cabelo. Entre esses traços, alguns se sobressaíram para a definição de um padrão ocidental, dentre estes a medição da inteligência normal despontou com força no início do século XX com a posição política da *Eugenia*, e em consequência desta, pessoas com Quociente de Inteligência abaixo de “90” foram colocadas em situação inferiorizada, pelo fato de não serem útil ao trabalho e de não desenvolverem suas capacidades cognitivas. Muitas pessoas, em decorrência dos padrões normalizadores passaram a ser excluídas, por nascerem com ou por adquirirem uma lesão – por doença, acidente de trabalho ou por viver em situações perigosas.

É preciso dizer que se o estabelecimento de um padrão de homem médio despontou como “normal” nas Américas e Europa no século XX, também, com muita força, desencadeou movimentos de resistência contra os posicionamentos dominantes de impor um corpo em detrimento de outros. Assim, da mesma forma que a sociedade fundada sob os ditames do liberalismo capitalista cria o racismo, propicia também, o surgimento de movimentos de combate e de resistência contra padrões normalizadores de pessoas.

Esses padrões normalizadores imperam em muitas sociedades. Toma-se como exemplo o padrão de corpo feminino: em nenhum momento é colocado como modelo de corpo, por exemplo, uma mulher cadeirante, ou uma mulher com síndrome de *Down*. Premeditadamente não as consideram. O que está por trás dessa discussão é que existem padrões de normalidade – em alguns grupos sociais, o padrão de normalidade é estabelecido ou criado por dentro desses grupos – que ditam quem pode fazer parte, e se alguém deficiente consegue entrar, ainda assim, pode ser menosprezado ou tratado como invisível, ou seja, desconsideram sua existência, suas necessidades.

Esse menosprezo ou **invisibilização** do corpo deficiente é uma imposição tão rigorosa, tão forte, que de certa forma até segmentos sociais que lutam contra as desigualdades de gênero, de raça e de classe também assumem posturas de não reconhecer tais corpos. Esses segmentos sociais falam contra a discriminação de gênero, de raça, de classe, mas não tocam na discriminação do corpo das pessoas deficientes, considerando que podem apresentar uma

lesão. Na invisibilização, o corpo do “outro”, deficiente, não é notado, não é trazido à consciência.

Tais atitudes seguem uma ideologia positivista. No campo do positivismo, um modelo de identidade é instituído. Descartes, Locke, Hume e Comte estabeleceram o sujeito como completos, perfeitos, autosustentados. Auguste Comte (1798 - 1857) defendia que a normalidade seria estabelecida pela comparação entre o estado normal, previamente conhecido, e o estado anormal. Por isso, o tratamento médico e de reabilitação, em tese, teria como princípio a normalidade, do qual o corpo deficiente se afastou.

O discurso pós-moderno não superou o pressuposto normalista do positivismo. Esse discurso ideológico defende a fragmentação do mundo e a dissolução das identidades constituídas nos movimentos sociais de minorias.

Como discurso ideológico, o pós-modernismo foi criticado por Boaventura de Sousa Santos. No seu artigo “Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro” (2004), o pós-modernismo fora apresentado como produto do capitalismo ocidental, constituído para explicar as transformações ocorridas no mundo contemporâneo.

Em termos gerais, as críticas de Santos (2004) são em torno da unilinearidade, lembrando que no pensamento evolucionista, a espécie humana é uma só e seguiria uma única trajetória histórica, saindo do primitivo até alcançar, linearmente, o modelo pós-moderno da civilização ocidental; outra crítica é de que o pós-modernismo sugere o fim das utopias de mudança social ou revolução, com a criação de certo cepticismo em relação à política e às transformações sociais.

Nesse texto, Santos (2004, p. 37) propõe a tese de um *pós-modernismo de oposição*, em que defende os projetos coletivos, a reinvenção da emancipação social, um certo otimismo com a teoria crítica criada e construída a partir dos de baixo, que ele nomeia com a expressão “povos marginalizados do Sul”. Critica o relativismo, sugerindo que todas as perspectivas ou olhares são válidos, equivalendo dizer que todas também podem ser igualmente inválidas por “ausência de critérios de hierarquias de validade entre diferentes formas de conhecimento”. Para o autor, o relativismo “é uma posição insustentável porque torna impossível qualquer relação entre conhecimento e sentido de transformação social”.

Davis (2006b, p. 240-241) no texto *The end of identity politics and the beginnig of dismodernism: on disability as an unstable category* também faz críticas ao pós-modernismo, particularmente à dissolução das identidades estabelecidas, que tende a “fazer todas as

identidades iguais sob um modelo dos direitos da classe dominante, frequentemente sujeitos brancos, masculinos, ‘normais’², ou seja, a fase pós-moderna “é um artifício para disfarçar a hegemonia da normalidade”³. Ao criticar o pós-modernismo, Davis (2006b, p. 239) questiona as instituições cuidadoras do corpo: “Esta é a instância oficial: que o corpo humano contemporâneo está incompleto sem desodorante, gel de cabelo, produtos sanitários, loções, perfumes, creme de barbear, pasta de dentes e assim por diante”⁴. Da mesma forma, a economia do corpo: o cuidado com a saúde torna-se um negócio vantajoso que pressupõe clínicas, companhias de seguro, laboratórios, médicos, pesquisadores, todos ganhando muito dinheiro, em função da preocupação com a saúde.

De acordo com Davis (2006b), considera-se a identidade na relação estabelecida com o outro, historicamente, interativamente. Muitas identidades, as chamadas das minorias sociais, foram estabelecidas com um discurso de oposição à opressão e depreciação sofrida no passado, como, por exemplo, a dos deficientes, com a concepção de identidade desenvolvida por movimentos que combatiam a medicalização e a culpabilização do sujeito deficiente por sua lesão.

Em todo caso, o pós-modernismo não se opôs à ideia da normalidade dos corpos que advém da teoria da eugenia, desenvolvida a partir da metade do século XIX. Defende-se aqui que esta discussão sobre a melhoria da raça humana com a diminuição do número de pessoas com comportamentos problemáticos (DAVIS, 2006b) é uma questão central para o entendimento do porquê se estabelecem modelos de corpos humanos, e ainda, do porquê se rejeitam os ‘defeituosos’ e do porquê os estudos de engenharia genética pretendem melhorar os seres humanos, removendo as deformidades dos seus genes.

Nas palavras de Davis (1995b, p. 5)⁵:

² “[Politics have been direct toward making] all identities equal under a model of the rights of the dominant, often white, male, ‘normal’ subject (DAVIS, 2006b, p. 240).

³ “[We can thus better understand how the by now outdated postmodern subject] is a ruse to disguise the hegemony of normalcy” (DAVIS, 2006b, p. 241).

⁴ “This is the official stance: that the contemporary human body is incomplete without deodorant, hair gel, sanitary products, lotions, perfumes, shaving creams, toothpastes, and so on” (DAVIS, 2006b, p. 239).

⁵ “The disabled body is a nightmare for the fashionable discourse of theory because that discourse has been limited by the very predilection of the dominant, ableist culture. The body is seen as a site of jouissance, a native ground of pleasure, the scene of an excess that defies reason, that takes dominant culture and its rigid, power-laden vision of the body to task” (DAVIS, 1995b, p. 5).

O corpo deficiente é um pesadelo para o discurso teórico da moda, porque esse discurso foi limitado pela mesma predileção dominante, da cultura do *ableist* [capacitismo]. O corpo é visto como um local de *jouissance* [gozo, desfrute], um território nativo de prazer, a cena de um excesso que desafia a razão, que toma a cultura dominante e sua visão rígida de poder do corpo sobrecarregado.

O pós-modernismo acabou por quebrar esta construção de identidade estabelecida pelos grupos minoritários e propor a existência de uma quantidade de nuances que torna as identidades complexas e de difícil caracterização. O fato é que se deve reverter a valorização estabelecida pela perfeição (identidade sem falhas) e aceitar o estado atual da pessoa, como característica cultural de grupo de indivíduos, sem depreciá-la.

Com isso, deduz-se que ainda é forte o discurso homogeneizador de seres humanos na sociedade ocidental; além disso, esse discurso é a base que move as pessoas para alcançarem padrões de corpos divulgados como ideais. É nessa discussão que se situam os **estudos socioculturais da deficiência**.

Fala-se da questão da (a)normalidade como aspecto teórico que provoca a diferença, a discriminação e a própria visão de inclusão. Os deficientes são marcados pelos seus corpos e pela normalização estabelecida de corpo.

O que predomina na sociedade, nos séculos XX e XXI, são os padrões de normalidade, o estabelecimento de medidas, de controles e vigilâncias. Ainda há vigilância, há controle dos corpos, dos discursos, do que pensar, do que dizer e do que fazer.

Em contraposição a esta perspectiva, a ideia é construir uma nova forma de ver, uma teoria que respeite as diferenças. Nessa teoria a pessoa deficiente, o surdo, particularmente, é peça fundamental, mas não é só ele, as outras deficiências precisam ser explicitadas, precisam ser vistas. Esta nova forma de ver será chamada aqui de abordagem **sociocultural da deficiência**.

Já acontecem, nos estudos culturais, importantes discussões em relação à classe social, à etnia, ao gênero, e a outros movimentos existentes, como os **estudos *Queer***⁶ e os **estudos pós-coloniais**⁷. Estas duas novas correntes dos estudos culturais se destacam por trazerem

⁶ O termo *Queer* pode ser traduzido para o português por estranho, ridículo, excêntrico, anormal, desvio, extraordinário. O termo passou a ser usado a partir do final da década de 1980 como “knowledges and social practices that organize “society” as a whose by sexualizing – heterosexualizing, or homosexualizing – bodies, desires, acts, identities, social relations, knowledges, culture, and social institutions” (SEIDMAN, 1996, p. 13).

⁷ Os Estudos pós-coloniais estão centrados nos efeitos da colonização sobre as culturas e sociedades colonializadas. Tais estudos trazem à tona as vozes das culturas e dos segmentos sociais periféricos (CARREIRA, 2004).

contribuições aos estudos socioculturais da deficiência e aos Estudos Surdos em Educação⁸: Os **estudos *Queer*** e socioculturais da deficiência ou ainda os estudos surdos utilizam termos que podem ser interpretados como xingamentos e denotar anormalidades – *Queer* (esquisito), deficiente, surdo – e que passam a questionar os pressupostos normalizadores da sociedade. Um segundo paralelo é com os estudos pós-coloniais: questionam-se, por exemplo, mecanismos de imposição das ideologias colonialistas européias sobre nativos africanos. Nos estudos surdos, verifica-se o discurso homogeneizador de ser humano e o colonialismo ouvintista sobre os surdos (SKLIAR, 1998). Em ambos, estudos pós-coloniais e estudos surdos, defende-se uma educação bilíngue ou multilíngue.

Um terceiro paralelo pode ser feito entre os **estudos feministas** e os **estudos socioculturais da deficiência**: enquanto os movimentos feministas da geração dos anos de 1970 em diante fazem a distinção entre as concepções de sexo – relacionado ao biológico – e gênero – relacionado ao social. Os movimentos de deficientes marcam a distinção entre lesão e deficiência. O primeiro termo, também ligado ao biológico, ao tratamento médico; o segundo, ligado a um problema social, um obstáculo imposto pela sociedade. A propósito desta terceira comparação, conforme Diniz (2003, p. 1):

O início da estruturação dos estudos sobre deficiência pautou-se largamente no modelo analítico dos estudos de gênero que supunham a diferenciação entre sexo (natureza) e gênero (social), o que, no campo da deficiência, passou a ser compreendido como a diferença entre lesão (natureza) e deficiência (social).

Por todo o exposto, o estudo ora apresentado sobre as **formas do trabalho docente** na educação de surdos se dá em função da identificação com a pesquisa sociocultural da deficiência. Abrange a formação de professores, os fatos ocorridos em sala de aula, a inclusão escolar, a surdez e as práticas docentes. Tal estudo comporta questões de ordem pedagógica e social, por isso, envolve teóricos das áreas da didática, da antropologia, da história, da linguística, da sociologia, da psicologia e de outras áreas relacionadas.

Entende-se por **formas do trabalho docente** os modos de realização de um trabalho particular, o de ensinar, portanto pedagógico, que se realiza por meio das opções sobre o que e

⁸ O termo estudos surdos em educação foi cunhado por Skliar (1998) como uma das ramificações dos Estudos Culturais. Segundo seu idealizador, “os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (SKLIAR, 1998, p. 5).

como ensinar, sobre como o aluno aprende, sobre a concepção de sujeito, assim como as expectativas sobre o futuro desses alunos.

O que se busca é a representação sócio-discursiva das professoras sobre suas formas de atuar e de compreender o surdo e a sua inclusão no contexto escolar. Entende-se por **representação sócio-discursiva** a reconstituição da realidade, a explicação dada pelos entrevistados sobre um tema, um problema, uma pessoa, um acontecimento.

É também uma representação sócio-discursiva por ser uma visualização dos entrevistados sobre o que fazem em sala de aula. Trata-se da reconstituição de relato das professoras, das suas interpretações e opiniões do que faz e do porquê faz desta e não de outra maneira, assim como de seus posicionamentos sobre os temas sugeridos na entrevista realizada.

A teoria das representações sociais incluirá **posicionamentos normalizadores** ou **disnormalizadores**. Nos primeiros posicionamentos, a visão é de segregação social das pessoas deficientes; nos segundos, a visão é de crítica ou de resignificação da situação sociocultural dos mesmos. Portanto não se busca apenas identificar posições ou representações normalizadoras, mas também a constituição de formulações disnormalizadoras da deficiência.

É necessário explicitar o lugar social de quem fala, neste trabalho, a respeito das pessoas deficientes e particularmente das pessoas surdas. Para essa explicitação, muda-se a pessoa do discurso para melhor refletir esta subjetividade.

O interesse pelo objeto de estudo que aqui identifico como o fenômeno da deficiência – ou da anormalidade versus normalidade – surgiu da convivência com minha irmã, de nome Maria da Graça, que nasceu com síndrome de *Down* e desenvolveu ao longo de sua vida múltiplas deficiências, ou seja, a associação da síndrome de *Down* com as chamadas deficiências sensoriais, a cegueira e a surdez.

De modo que, estando inserido no convívio e na busca de explicações para a questão das pessoas deficientes, tornei-me pesquisador de um campo em pleno desenvolvimento no Brasil. Estar nesse campo, como pesquisador, explica os porquês desse envolvimento, de forma que apresento brevemente um pouco dessa história, o que ajudará a compreender o lugar social de onde estabeleço um ponto de vista particular e ideológico.

Nasci em uma região caracterizada como várzea, também chamada de ribeirinha, conhecida como Baixo-Amazonas no Estado do Pará. Eu era o filho do meio. Tinha uma irmã mais velha com síndrome de *Down*, como já foi dito, e um irmão caçula. Meus pais precisavam constantemente ir a Santarém ou a Manaus, metrópoles mais próximas, para tratar da irmã mais velha, que demorou a andar e a pronunciar as primeiras palavras.

Com a idade de cinco anos, ocorre uma tragédia na família: meu pai falece de parada cardíaca. A correria acontece – tentam reanimá-lo e levá-lo para a sede do município, em Oriximiná, mas já era tarde. Nesse município, realiza-se o velório e o enterro. Participei desses acontecimentos sem entender muito o significado da morte, pois tinha apenas cinco anos. Depois, minha mãe resolve vender o pequeno sítio e se desfazer da casa onde morávamos, localizada na área rural e ribeirinha, para adquirir outra em uma metrópole, a cidade de Belém. E partimos. Foi uma viagem demorada, de navio, com todos os móveis e bagagens.

A mudança para Belém teve como segunda razão – a primeira foi o desgosto de viver em um local sem a presença do chefe da família – a de oferecer um melhor atendimento para a Maria da Graça, uma vez que nas cidades interioranas do Estado do Pará inexistiam instituições e atendimento médico e educacional às pessoas que nascem com alguma deficiência.

Em Belém, Maria da Graça passou por inúmeras escolas especiais, mas não progrediu em sua forma de falar – produzia algumas poucas palavras, aprendidas, quando pequena –, por conseguinte, não adquiriu a escrita e a leitura. Sua dependência era grande, de tal modo que necessitava de ajuda para atos simples como se vestir, se lavar e escovar os dentes. As escolas especiais, por onde passou, foram espaços de socialização que ela adorava e chorava se estivesse impedida de ir, mas não desenvolveram habilidades de higiene e cuidado pessoal.

Essa adoração para com a escola que frequentava ocorria mesmo que as atividades fossem de fisioterapia, ou outras, repetitivas e sem significado. Mesmo assim, existia um círculo de amigas formado pela professora e amigos que frequentavam a escola. Enfim, nos espaços de reabilitação, ela se sentia muito bem.

Maria da Graça conversava conosco, quer dizer, na maior parte do tempo, nós conversávamos com ela, e dessa interação tinha-se o entendimento de enunciados ocorridos em situações da vida diária. Tomar banho, "Você agora vai tomar banho, vamos!" Aí ela ia. "Graça, pega a toalha pra mim aí no quarto", ela pegava, ela entendia. Ocorria essa

comunicação mais familiar, com relação a objetos da vida diária. Nestes termos ela entendia, reconhecia e conseguia realizar algumas atividades rotineiras. Outras, ela não conseguia, como, por exemplo, ligar o televisor: alguém tinha que ligar para ela. Se a chamassem, ela vinha. Se a convidassem pra ir a algum lugar, ela ia. Ela colaborava para que a arrumassem. E também para todas as atividades corporais de higiene, alguém teria que fazer, ela não fazia só.

A Graça tinha lembranças da infância, de músicas que ela cantava, de orações. Oração, ela conseguia lembrar a 'Ave-Maria' e o 'Pai Nosso', pelo menos o início. Lembrava de personagens do futebol, como Pelé, como também lembrava o personagem do programa da Rede Globo, o Didi de 'Os Trapalhões'. Um detalhe: ela falava que queria assistir televisão, embora, não exatamente assistisse, uma vez que ficava com movimentos estereotipados, enquanto a televisão estava ligada. Mas o televisor precisava estar ligado, o barulho, a imagem aparecendo, mesmo sem ela estar fixada no aparelho. Parece que era uma necessidade e uma forma de ocupar o tempo.

E todas essas atividades não eram ensinadas na escola. As escolas, pelo que lembro, não trabalhavam com atividades da vida diária. Esta era uma reclamação constante: "Por que eles não tentam ensinar, na escola, ela a se limpar? A fazer alguma coisa? A lavar a mão?", como dizia a minha mãe. O que as escolas faziam eram trabalhos manuais, de forma repetitiva.

Fundamentalmente, as escolas regulares não estavam preparadas para receber a Graça. E se alguma escola aceitasse era somente para ela estar lá sentada, sem fazer nenhuma atividade. As únicas escolas que a aceitavam, na época, eram as clínicas especializadas.

Eu procurei estudar para de alguma forma ajudar. A única bibliografia disponível era a enciclopédia intitulada 'Livro da Vida': uma coleção de sete volumes que continha uma parte sobre psiquiatria e psicologia. A informação que tinha era que a questão da deficiência estaria ligada à questão psiquiátrica. A forma de ajudar era lendo, estudando porque eu queria no futuro poder ajudar pessoas com condições semelhantes às da minha irmã.

De certa forma, pensava em função de que as pessoas tinham várias atitudes para com a pessoa deficiente. Uma delas é o sentimento de compaixão: as pessoas olham o deficiente e logo se sensibilizam, dizendo: "poxa, mas ela é assim!". Outra representação é achar que deve existir uma clínica ou um lugar em que os deficientes possam ficar, afastadas do convívio social. É claro que sempre existe a discriminação. Existiu discriminação da minha parte para com ela, no sentido de escondê-la, não levar amigos em casa ou não sair com ela.

O que está no cerne dessa questão é que durante a vida da minha mãe e da Maria da Graça houve pouca conversa sobre essa temática. Acredito que minha mãe reconheceria isso também, porque você ter um filho deficiente, não é o “fim do mundo”, mas é algo muito complicado de tratar com outros filhos, porque na família há disputas. Agora se você tem um corpo diferente, nesse espaço familiar, este tema é pouco ou não é discutido.

Aconteceu de a minha mãe falecer. Em função disso, eu passei nove meses como cuidador da minha irmã. Fiquei responsável por ela nas áreas educacional, nutricional, de moradia e médica, responsabilizando-me com o que ela iria fazer em casa, levá-la para a escola e para o lazer nos finais de semana.

Acontece que as doenças acometiam-na muito e exigiam uma atenção redobrada, com uma série de orientações alimentares e medicamentosas. As características da síndrome de *Down* eram visíveis no rosto dela. Ela tinha comportamentos estereotipados, com a atitude de balançar a cabeça, semelhante a uma autista; andava com dificuldade e já estava perdendo a visão e a audição. Seu intestino não funcionava bem e tinha um mioma no útero.

Em decorrência desse mioma, houve a necessidade de ser feita uma cirurgia que a levou a uma internação de um mês. Ocorreram complicações na sua recuperação pós-cirurgia em função de contrair uma pneumonia e constipação intestinal, o que provocou o seu falecimento em 2002, nove meses após o falecimento da minha mãe.

Além desse contato diário durante anos com a irmã com deficiência múltipla, também tive uma aproximação com pessoas surdas, que passo a registrar agora. No ano de 1994, aprovado em concurso público para professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), fui lotado em uma escola da periferia de Belém, a Escola Estadual “Manoel de Jesus Moraes”, local em que trabalhei por dois anos como professor de 5ª à 8ª série.

Foi nessa escola que me defrontei com uma situação inusitada: a constatação de uma redação de um aluno surdo. Isto se deu na época do falecimento de Ayrton Senna, piloto de Fórmula 1, no dia primeiro de maio de 1995, o que provocou comoção nacional. No dia seguinte, aproveitando o tema de discussão espontânea em sala de aula entre os alunos, solicitei uma redação livre sobre o assunto. Este meu aluno escreveu um texto todo 'solto', que não caracterizava a sintaxe do Português do Brasil.

Deparei-me com a descoberta de que eu tinha um aluno surdo na sala e nessa época não sabia como lidar com essas pessoas. Desconhecia a existência de uma forma de escrita

diferente e da Língua de Sinais. O impacto foi grande. Constatei que eu teria problemas com esse aluno, em função de não saber me comunicar com ele. Imediatamente procurei saber de sua história escolar: ele já tinha repetido cinco vezes a mesma quinta série. Parti então para aprender a Língua dele, a Língua de Sinais. Foi a ânsia de resolver essa situação de sala de aula que me levou a estudar a relação entre surdez e educação.

Em 1994, fui selecionado para o Mestrado em Letras na Universidade Federal do Pará. Inicialmente pretendia fazer a dissertação final a respeito da aquisição de língua, depois, quando entrei em contato com a professora Dra. Lucinda Ferreira Brito, que ministrou a disciplina Semântica e Pragmática, passei a discutir com ela e a estudar a Língua de Sinais. Essa professora era, à época, uma das maiores autoridades na área de bilinguismo para surdos, com seus trabalhos de descrição da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A partir desse momento, ela me incentivou para que eu aprendesse a Língua de Sinais e entrasse na comunidade surda. Como eu também tenho um histórico advindo de participação em comunidade, em movimentos populares, não tive dificuldades para entrar e frequentar o ambiente onde os surdos estavam. Procurei locais, em 1994, onde pessoas surdas se reuniam em Belém, para aprender a Língua de Sinais. Frequentei, aos domingos, as celebrações religiosas no Instituto Felipe Smaldone, uma vez que as atividades religiosas eram todas feitas em Libras.

Minha intenção era aprender a Língua de Sinais. Programei, junto com os responsáveis do Departamento de Educação Especial do Estado, a ida de um grupo de professores e alunos surdos ao Rio de Janeiro, por meio do contato que mantive com a professora Lucinda. O curso realizou-se no Rio de Janeiro, na Universidade Federal, no período de 12 a 30 de julho de 1996, tendo a participação de 21 pessoas: 11 surdos (alunos) e 10 ouvintes (professores de surdos). O curso foi um marco na educação de surdos no Estado do Pará: renovou a perspectiva de ensino, uma vez que os participantes desses cursos passaram a defender com mais firmeza um ensino bilíngue na escola especial e nas escolas regulares onde estudavam surdos. Vou retomar esse importante marco no campo da educação de surdos do Pará, no capítulo III.

Desse contato com pessoas surdas, que se iniciou em 1994, desencadearam-se várias pesquisas e conclusões. Uma pesquisa fundamental diz respeito ao estudo de textos que eles produzem, pela necessidade de uma aprendizagem que leve em conta a língua natural do surdo, a Língua de Sinais.

Como resultado dessa última discussão, defendi a minha dissertação de Mestrado, que teve como tema ‘A compreensão e a produção de textos por alunos surdos’. Propus-me, nesse estudo, discutir a relação dessas pessoas com os textos falados e escritos. A análise evidenciou o processo de constituição das categorias macroestruturais das narrativas e da ativação de estratégias de coesão. Nesse processo, a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais apareceu como condição necessária para que o aluno surdo pudesse adquirir as estratégias pragmático-discursivas e de estruturação dos esquemas cognitivos imprescindíveis para a compreensão e para a produção falada e escrita em Língua Portuguesa. Essa foi a conclusão a que cheguei.

Nesta época, defendia que as escolas deveriam trabalhar o ensino por meio da Língua de Sinais, da mesma forma que se trabalha a língua oral com as crianças ouvintes quando estão nos primeiros anos de vida. Depois de adquirida a Libras, como meio de interação social, os surdos vão transferir esses aprendizados prévios para aprender a língua portuguesa, sobretudo a escrita, que pode ser feita de forma comparativa, ocorrendo por meio da Língua de Sinais a leitura do texto escrito em língua portuguesa, não necessariamente palavra por palavra, mas com a intenção de apreender a globalidade do texto.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa para surdos seria de segunda língua e não mais a primeira língua. Esta é a formulação básica do discurso de uma educação bilíngue para surdos. Mas, como se verá, esta proposta não foi facilmente implementada nas escolas especiais e regulares, uma vez que, por muito tempo, predominou a centralidade na aquisição do oral por parte dos surdos, priorizando a normalização de fazer com que o surdo passe a ser ouvinte e falante na modalidade oral, e o fato de não aceitar a sua condição atual. A polêmica preliminar da educação de surdos é esta: ou centra-se na aquisição da oralidade ou centra-se no ensino por meio da Língua de Sinais. No primeiro caso, a aquisição do oral seria caracterizada como tendo uma intencionalidade de curar, reabilitar o doente; no segundo caso, como um respeito à ‘cultura surda’, à aceitação das diferenças.

Essa polêmica foi a tônica da existência das duas escolas pesquisadas: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos (UEESPAC). Durante muitos anos, a discussão da educação do surdo centrou-se na pergunta: deve-se ensinar ao surdo a língua oral? Esta polêmica está presente nesta tese, mas a ela acrescentam-se outros direcionamentos como: a história das formas de trabalho docente, as políticas de educação inclusiva no Brasil e as práticas de sala de aula.

Como afirmei, cresci ao lado de uma pessoa com múltiplas deficiências, predominando a síndrome de *Down*, e convivi a partir de 1994 com a Comunidade Surda de Belém, passando a ter uma sensibilidade para com as pessoas deficientes, por estar em uma posição intermediária, limítrofe entre duas situações culturais: participando do mundo dos deficientes e do mundo dos não deficientes. Mesmo porque, considera-se que os deficientes não devem se isolar, restringir seus grupos apenas às pessoas deficientes, limitando a entrada de outras pessoas.

Por fim, é esperado que em uma introdução se faça uma apresentação do que virá a seguir.

Relaciona-se esta tese com a teoria da normalidade. Convém dizer que esta tese tem a marca de história de vida e reflete um ponto de vista ideológico particular, relacionado com os *estudos culturais* que incluem discursos a respeito dos movimentos feministas, de negros e de deficientes, constituindo um estudo que pretende ser transdisciplinar, com o uso de metáforas pertencentes a diversas disciplinas.

No primeiro capítulo, apresenta-se a base ontológica, epistemológica e metodológica da pesquisa, situando a leitura do viés paradigmático que a fundamenta. Neste capítulo expõe-se a opção pela abordagem sociocultural da deficiência, a qual direciona a compreensão da normalidade/anormalidade como o grande aporte que justifica a não aceitação das pessoas deficientes na sociedade: sua exclusão como seres humanos, uma vez que estão fora dos padrões e medidas instituídos como normais. A seguir, expõem-se os pontos-chaves de uma pesquisa transdisciplinar de representação social, ou seja, o problema de pesquisa, os objetivos, os procedimentos, os benefícios propiciados por este trabalho às escolas pesquisadas, a opção por um roteiro semiestruturado das entrevistas e a proposta de categorias de análise da normalidade em torno dos discursos que fazem generalizações ideológicas, invisibilizações e interdições das pessoas deficientes.

No segundo capítulo, faz-se uma abordagem historiográfica das formas do trabalho docente na educação especial e, particularmente, na educação de surdos nos Estados do Rio de Janeiro e do Pará. Esse histórico caracteriza-se por tematizar as diversas formas de trabalho docente que intervêm na educação especial, nas duas escolas escolhidas, o INES e a UEESPAC. Esse histórico vai apontar pistas para entender a condição atual e as transformações ocorridas na educação de surdos nestas duas instituições.

No terceiro capítulo, são descritas e analisadas as representações sociais presentes nos discursos das professoras: o saber prévio em língua de sinais, as concepções sobre os seus alunos surdos, as mudanças na educação de surdos, os fatos da sala de aula, as práticas dos docentes e a avaliação dos alunos.

Nas considerações finais, retomam-se os resultados mais proeminentes sobre as formas como se realiza a educação de surdos nestas duas escolas.

CAPÍTULO I:
CONSTRUÇÃO DE UM PARADIGMA PARA ANALISAR O FENÔMENO DA
(A)NORMALIDADE

Segundo Davis (2005a), os estudos da deficiência, tradução de *Disability Study*, relacionam pesquisas da questão social da deficiência com os estudos sobre raça, gênero, classe social, nacionalidade, arte e outros. Tal iniciativa não pretende homogeneizar características diversas das deficiências, mas constituir um agrupamento instável com interesses os mais diversos, unidos pela reivindicação contra os padrões de normalidade que oprimem e rejeitam os corpos anormais. Mesmo nos estudos sobre raça, classe e gênero ainda não se considera a possibilidade de as pessoas com corpos lesionados constituírem parte de suas agendas de discussão.

Três possibilidades de orientação epistemológica norteiam o campo de estudos a respeito da deficiência no Brasil e no mundo. São eles: a) a possibilidade de estudo centrada na patologia, suas etiologias e possibilidades de tratamento – neste caso a intervenção se dá no sentido de resolver ou amenizar a lesão do indivíduo; b) a possibilidade de estudos psicossociais, “relacionados à leitura particular que cada pessoa ou grupos de pessoas fazem acerca das ocorrências associadas a deficiências” (OMOTE, 2003, p.1), ou seja, o estudo das reações, dos estereótipos criados em relação às pessoas deficientes; e, c) a possibilidade de estudos socioculturais, que em linhas gerais pretende uma revisão da dicotomia entre corpo normal versus anormal.

Neste trabalho, compartilha-se da terceira opção, ou seja, da orientação epistemológica representada pelos estudos socioculturais. Tal escolha não tem a intenção de negar a construção teórica desenvolvida para diagnosticar e prevenir que crianças nasçam com alguma lesão ou a adquiram em decorrência de acidente; também não pretende subestimar os avanços realizados pela pesquisa experimental, que descrevem comportamentos previsíveis na aquisição de informação conceitual e nos processos de compreensão de leitura e fala de vocábulos ou sentenças. Almeja-se, no entanto, centrar o objeto de estudo na sociedade, na cultura que reproduzem discursos a respeito dos corpos lesionados.

Define-se, portanto, que o objeto de estudo são as representações ou discursos que regulam o modo de pensar sobre as pessoas deficientes. Essas representações são a respeito dos procedimentos metodológicos, das escolhas dos objetos e instrumentos de ensino, dos procedimentos avaliativos, dos fatos e conflitos que ocorrem no campo de trabalho, das funções do ensino especial e inclusivo, das aprendizagens dos alunos e das políticas públicas que foram desenvolvidas nas escolas.

A partir de uma visão epistemológica que critica o modelo de normalização dos corpos, propõe-se uma metodologia de pesquisa que inclua o contexto socioeducacional nas análises discursivas, procurando “não somente descrever, explicar, explicitar, mas, sobretudo interpretar os diferentes discursos à luz do social” (VIEIRA, 2002, p.150). Acrescenta-se que não apenas à luz de uma visão sociológica, mas também das visões antropológicas, linguísticas, históricas e psicológicas. Tal perspectiva metodológica e os instrumentos de análise podem identificar a atuação dos docentes, possibilitando, assim, o desenvolvimento das ações coletivas dos participantes, sob orientação constante dos objetivos da pesquisa.

Neste trabalho foram realizados dois tipos de pesquisas: a primeira, histórica, construída a partir das formas diversas de trabalho dos professores nas duas instituições de ensino – O Instituto Nacional de Surdos e a Unidade de Educação Especial Professor Astério de Campos (doravante INES e UEESPAC, respectivamente); A segunda pesquisa, complementar à primeira, foi realizada por meio de entrevistas, das quais se depreendem discursos de representações sociais das professoras que atuaram nas duas instituições. Nessa pesquisa objetiva-se a análise dos seus posicionamentos sobre o aluno surdo, sobre a inclusão, sobre os fatos ocorridos e modos de atuar em sala de aula. Esses dois tipos de pesquisa estão em função do argumento de que os fatos documentais justificam as interpretações atuais sobre o modo de ser e de agir na educação de surdos. O papel do pesquisador, neste caso, é filtrar as representações dadas pelos participantes, buscando razões que expliquem as suas participações nos fatos relatados.

Guba (1990), Sandín-Esteban (2003), Moraes e Valente (2008) propõem que para cada perspectiva teórica ou paradigma, independentemente de qual for (Positivismo, Pós-Positivismo, Teoria Crítica, Fenomenologia, Construtivismo, ou outra) o pesquisador se

depara com três dimensões de estudo: a ontológica, a epistemológica e a metodológica, as quais Guba (1990, p 18)⁹ explica, nos seguintes termos:

- (1) Ontológico: Qual é a natureza ‘conhecível?’ Ou, Qual é a natureza da ‘realidade?’
- (2) Epistemológico: Qual é a natureza da relação entre o conhecedor (o investigador) e o conhecido (ou conhecível)?
- (3) Metodológico: Como o investigador deve descobrir o conhecimento?

O ontológico é a realidade em si, na qual o pesquisador se situa. É a compreensão dessa realidade. O epistemológico se liga ao ontológico porque é a explicação teórica de fatos, é a teoria dessa realidade. E o **metodológico** é o conjunto de procedimentos que se pode realizar na pesquisa, com o fim da descrição de uma realidade, que se interrelaciona a uma formulação de uma teoria do mundo.

Convoca-se para fortalecer essa discussão da congruência entre essas dimensões, os argumentos de Moraes e Valente (2008, p. 13-14):

Cada paradigma, ou cada perspectiva teórica, adota posturas epistemológicas diferentes em relação à natureza do conhecimento e da realidade. Assim, cada paradigma apresenta seus fundamentos e suas explicações a respeito do funcionamento do real e influencia a leitura e a compreensão dos aspectos epistemológicos envolvidos, como também o método utilizado na pesquisa.

A escolha de um método articulado ou congruente com uma fundamentação teórica marca a tomada de uma posição filosófica na pesquisa. Toda pesquisa é feita em um contexto – um ambiente e em um momento histórico – com uma fundamentação teórica que orienta o pesquisador em uma perspectiva epistemológica, na relação do sujeito com o objeto, que são indissociáveis e interdependentes para a construção de significados.

Este estudo se caracteriza por ser *transdisciplinar* porque trata “de problemas com relevância social [...] para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico” (ROJO, 2006, p. 258). O núcleo epistemológico norteador está em apreender uma realidade para transformá-la, envolvendo os próprios participantes na produção, divulgação e avaliação

⁹ “1) *Ontological*: What is the nature of the ‘knowable’? Or, what is the nature of ‘reality’? 2) *Epistemological*: What is the nature of the relationship between the knower (the inquirer) and the known (or knowable)? 3) *Methodological*: How should the inquirer go about finding out knowledge?” (GUBA, 1990, p. 18).

dos resultados, como pretende a pesquisa transdisciplinar (MOITA-LOPES, 1998) das representações sociais das professoras entrevistadas.

Nesta perspectiva, neste capítulo, discutem-se os pressupostos da abordagem sociocultural da deficiência a partir da teorização da normalidade e da investigação transdisciplinar a respeito das representações sociais das professoras. Discute ainda, o tipo de conhecimento a ser pesquisado, o modo de obtenção desse conhecimento, a forma de sua organização, a responsabilidade ética, os benefícios e os mecanismos de controle de qualidade, com base principalmente em Gibbons et. al. (1995).

1.1 O PARADIGMA QUE ORIENTA A PESQUISA

O discurso sobre a **normalidade** assume um caráter central na compreensão da realidade das pessoas deficientes. Esse discurso é responsável pela imposição de valores normativos do corpo que desumaniza a sociedade, uma vez que, cada vez mais, se fortalece a preocupação com a beleza do corpo, que se torna cada vez mais erotizado pelo padrão de homem e mulher em conformidade com as medidas estabelecidas pelo padrão de um modelo ‘normal’.

Do ponto de vista econômico, isto acontece, em parte, devido à ocorrência da “hegemonia do mercado da globalização do pensamento único – o grande poder hegemônico de capitalismo neoliberal avassalador, que é o grande Deus contemporâneo e juiz de todas as verdades – liderado pelos países centrais e suas agências” (MOITA-LOPES, 2006, p.86).

Do ponto de vista da abordagem sociocultural, a questão central é que o problema da deficiência não se localiza no próprio indivíduo. Abberley (1991), um dos teóricos dos *disability study*, nos Estados Unidos, defende que o fato de se caracterizar as pessoas como anormais é decorrente da maneira como a sociedade vê a deficiência.

Segundo esse autor, é a sociedade que oprime a pessoa e não a deficiência que oprime o corpo deficiente: o não acesso aos prédios, a dificuldade de locomoção nas calçadas, a não adaptação dos transportes públicos, os limites da legislação. Tudo é moldado para atender aos cidadãos ‘normais’ e perpetuar a normalidade, acarretando que as pessoas vivam em um submundo, com a impressão de que o mundo não foi feito para elas.

Este trabalho, em particular, estabelece um diálogo entre e com professoras para desafiar “a visão da deficiência como um déficit individual que possa ser remediado e de explorar os fatores externos (por exemplo, a cultura, a sociedade, a economia, a política) que definem pessoas e determina respostas à diferença” (GABEL, 2005, p. 10-1)¹⁰. Decorrente dessas alterações, o objeto de estudo não seria a pessoa deficiente e a sua lesão, a fim de identificar e descrever suas capacidades e/ou incapacidades, mas sim a sociedade. A ênfase é dada ao discurso que incapacita e às atitudes das pessoas para com os deficientes. É o caso deste trabalho, cujo objeto de estudo são as práticas docentes, demarcadas historicamente em duas escolas especiais e as representações sociais que as professoras expressam sobre a deficiência, a inclusão e as formas como trabalham.

Davis (2006a) afirma que a normalização do corpo é uma ocorrência recente da civilização. O termo com a acepção de regulação de procedimentos ou atos, de estabelecimento de padrões e, por conseguinte, de definição dos defeitos ou problemas físicos ou mentais, decorrente da anormalidade, é bastante recente na sociedade ocidental. Esta acepção, segundo Davis, surgiu entre os anos de 1840 a 1860, quando este vocábulo dizia respeito a fazer, tirar a esquadria – instrumento para traçar ângulos, sendo um termo usado por carpinteiros para traçar linhas perpendiculares e estabelecer o esquadro ou norma de um espaço.

Um breve quadro histórico poderia ser traçado para justificar o surgimento do termo normalidade, como padronização ideal de um corpo médio. Para isso, faz-se uma breve incursão pela Grécia Antiga e pela Idade Média, para chegar ao início do capitalismo, quando foi desencadeada a origem atual do termo, ligado diretamente à eugenia, à nacionalidade, ao progresso e à consolidação da burguesia no poder.

Na Grécia antiga, os humanos não tinham como pressuposto ter um corpo escultural. Isso era atributo dos deuses mitológicos. Por conseguinte, os esportes serviam para preparar para a guerra. Não é verdade, portanto, a existência da preocupação com um ideal de homem perfeito, sem qualquer anormalidade no corpo e na mente, e que com isto se justifique a execução ou o abandono de pessoas ‘defeituosas’. Provavelmente isso acontecia por serem improdutivas, por não participarem de atividades guerreiras ou por ira dos deuses, mas não

¹⁰ “it ‘challenges the view of disability as an individual deficit that can be remediated’ and explores the external factors (e.g., culture, society, economics, politics) that define people and ‘determine responses to difference’” (GABEL, 2005, p. 10-1)

por um padrão de normalidade, mesmo porque a acepção atual do termo não existia na Grécia antiga.

Da mesma forma, na Idade Média, a figura do grotesco não pode ser associada com a deficiência. O Grotesco da Idade Média é citado por Davis como “forma visual relacionada inversamente ao conceito de ideal”, analisado principalmente na obra “A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento” de Bakhtin (2002), como “uma qualidade transgressiva de afirmação em sua inversão da hierarquia política” (DAVIS, 2006a, p.4)¹¹.

Nas palavras de Bakhtin (2002, p. 26-7):

É perfeitamente compreensível que o corpo do realismo grotesco lhes pareça monstruoso, horrível e disforme. É um corpo que não tem lugar dentro da ‘estética do belo’ forjada na época moderna. [...] Denominamos convencionalmente ‘realismo grotesco’ ao tipo específico de imagens da cultura cômica popular em todas as suas manifestações.

Outro argumento de Davis (2006a) para justificar que a representação do grotesco não era equivalente ao do deficiente é a de que estes corpos eram usados nas decorações arquitetônicas das catedrais em toda a Europa. A provável razão para eliminação de pessoas loucas na Idade Média era religiosa: estar apossado de “espíritos malignos”, de demônios, do pecado e não de desvio ao padrão de normalidade do corpo.

A origem do termo *normalidade* está ligada à origem dos estudos estatísticos, aplicados ao corpo humano e ao estabelecimento da noção de *classe média*, no início do Capitalismo, no século XIX. Foi o estatístico francês Adolfe Quetelet (1796-1847) que contribuiu com a maioria das noções imperativas da normalização, usando a noção de ser humano médio.

Um exemplo dessa ideologia de ser humano médio está representado no romance de Daniel Defoe “Robinson Crusoe”, quando o pai de Robinson exalta a vida da classe média, recusando tanto os vícios da vida, as luxúrias e as extravagâncias da classe alta quanto o peso do trabalho, das necessidades e da alimentação insuficiente da classe baixa, para defender as virtudes da situação intermediária. Nas palavras de Defoe (2004, p. 14):

¹¹ “[As Bakhtin, Stallybrass and White, and others have shown, the use of the grotesque had] a life-affirming transgressive quality in its inversion of the political hierarchy” (DAVIS, 2006a, p.4) .

Disse-me que a condição mediana estava adaptada a todos os tipos de virtudes e a todos os tipos de satisfação; que paz e plenitude eram as criadas de uma fortuna mediana; que temperança, moderação, sossego, saúde, cordialidade, sendo todos usos apazíveis e prazeres desejáveis, eram as bênçãos que aguardavam a condição média de vida. Era desse modo que os homens passavam de maneira discreta e suave pelo mundo e saíam dele confortavelmente, sem ser perturbados pela lida braçal ou cerebral. Não eram submetidos a uma vida de escravidão pelo pão de cada dia nem atormentados por circunstâncias confusas que roubavam do espírito a paz, e do corpo, o repouso. Não sendo transtornados pela paixão da inveja nem consumidos pela ânsia da ambição de grandes feitos, em circunstâncias favoráveis, desliza suavemente pelo mundo e provam, com sensatez, as doçuras do viver sem as suas amarguras; sentem-se felizes e aprendem com a experiência de cada dia a conhecê-lo com mais sensatez.

A seguir, esta ideologia do homem médio, da moral média, do corpo médio e da classe média foi complementada pelo estatístico Karl Friedrich Gauss (1777-1855), criador da teoria da *curva do sino*, devido ao seu formato semelhante ao de um sino que, segundo Davis, é o símbolo de tirania da norma. A teoria (ver figura 1) tem a seguinte formulação: “Toda a curva do sino terá sempre em suas extremidades aquelas características que se desviam da norma. Assim, o conceito da norma vem do conceito dos desvios ou dos extremos” (DAVIS, 2006a, p. 6)¹².

A teorização da curva do sino e mais tarde as pesquisas de Alfred Binet e Theodore Simon conduziram à criação do "Quociente de Inteligência" (QI), em 1905, para medir a aprendizagem escolar de estudantes, e com isso caracterizar os chamados deficientes mentais.

Com essas teorizações, Davis (2006a, p.7)¹³ resume que a “identidade das pessoas torna-se definida pelas qualidades físicas identificatórias irrepreensíveis, que podem ser medidas”

A tese desenvolvida por Herrnstein & Murray (1994) é a de que anormalidade é decorrente de posições desprivilegiadas do tipo: profissões desvalorizadas, renda baixa, pobreza e desemprego. Estas situações estão relacionadas com uma baixa capacidade cognitiva, medida pelo Quociente de Inteligência (QI). Estes autores estabeleceram cinco classes cognitivas, conforme o QI e a distribuição na curva do sino: muito idiota, idiota, normal, brilhante e muito brilhante. Por acréscimo, no livro *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life* é defendido que a pobreza e a inteligência são características

¹² “Any bell curve will always have at its extremities those characteristics that deviate from the norm. So, with the concept of the norm comes the concept of deviations or extremes” (DAVIS, 2006a, p. 6).

¹³ “The identity of people becomes defined by irrepressible identificatory physical qualities that can be measured” (DAVIS, 2006a, p.7).

herdadas e que os pobres e os negros são os que estão no nível de classe V, reproduzindo os níveis baixos de capacidade cognitiva.

Essa teoria abrange um discurso que se baseia na estatística e na eugenia para as categorias gênero, etnia e deficiência, abrangendo ainda a classe social. Os teóricos da curva (Quetelet, Gauss e outros estatísticos) puseram no ápice a maioria branca, com Quociente de Inteligência normal, altura mediana, com todos os sentidos perfeitos e os integrantes da classe média, que supostamente formam a maioria da sociedade. No lado esquerdo, colocam os “idiotas” e desviados da norma, excluídos do padrão de perfeição e beleza valorizadas. Do lado direito, os da classe I e II, brilhantes e muito brilhantes, que estão entre o QI 110 a 150, acima da média, mas não necessariamente excluídos da sociedade, como ocorre com as classes IV e V (ver figura 1).

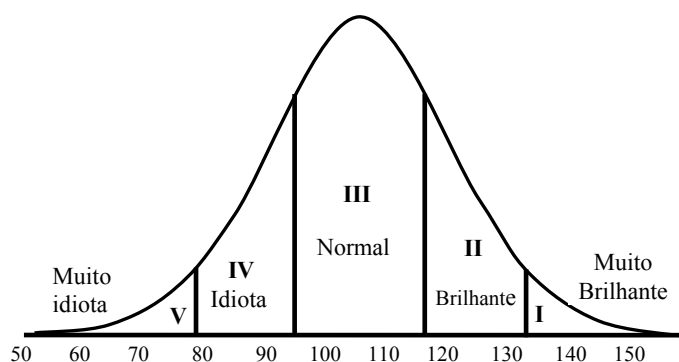


Figura 1: Representação da curva do sino

Fonte: Herrnstein & Murray (1994, p. 121)

Um fato digno de nota é que os formuladores dessas teorias estatísticas, Quetelet, Gauss e outros eram eugenistas, refletindo a tese de que o objetivo destas pesquisas era de “melhorar os seres humanos de modo que os desvios da norma diminuíssem” (DAVIS, 2006a, p. 6), conformando um ideal de ser humano como normal, complementando com a da seleção natural de Darwin, como teoria obcecada com a eliminação dos "defeitos". O movimento de eugenia, no século XX, disseminou nos EUA "a ideia de que as pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e era a mais séria ameaça à civilização, devido à composição genética" (MARTINS, 2003, p. 38).

O paradigma da anormalidade foi historicamente construído a partir do século XIX, o que o balizou com o estabelecimento dos fatos ocorridos na segunda grande guerra mundial. A eugenia foi utilizada pelos nazistas para a “eliminação direta da raça humana defeituosa”

(DAVIS, 2006b, p. 236)¹⁴, e serviu como ideologia oficial que justificou o holocausto, com a eliminação de milhares de pessoas, dentre as quais as deficientes.

No discurso sobre a normalidade e seu par oposto, a anormalidade, parece estar a questão fundante da Educação Especial: a discussão das diferenças físico-sensoriais e cognitivas, das pessoas surdas, cegas, cadeirantes, com síndrome e algumas outras lesões que limitam a capacidade de locomoção, de ver, de pegar, de ouvir, de realizar atividades cotidianas.

É óbvio que o conceito sociocultural de inclusão e sua negativa, a exclusão, não estão direcionados apenas para os discursos a respeito das pessoas fora do padrão de normalidade do corpo. As pessoas, na civilização ocidental, podem ser discriminadas por inúmeros discursos e ações, dentre os quais, por exemplo, as representações sociais de que, mesmo exercendo a mesma função, mulheres devem ganhar menor salário que os homens; ou o discurso de que nos bairros periféricos da cidade só moram marginais; ou aqueles que afirmam ser a pessoa analfabeta “um cego no mundo”.

De fato, há uma constatação de que a inclusão não é só das pessoas deficientes e que esta não se efetiva somente no espaço escolar. Os grupos identitários, constituídos no século XX (a partir da década de sessenta), foram o de mulheres, o de negros, o de homossexuais, de pessoas deficientes e, entre estes últimos, o de pessoas surdas.

A discussão a respeito da identidade, não só das pessoas com deficiência, mas de pessoas negras, de gays etc., ganhou força e visibilidade a partir da década de 1960, nos Estados Unidos e Reino Unido. Davis (2006b) visualiza duas 'ondas' desses movimentos identitários: a primeira onda, ocorrida na década de setenta, vai em direção de estabelecer o que os distingue, o que os diferencia positivamente, rompendo com estigmas identitários opressivos. É como se “girasse para o lado positivo: [Com novos *slogans*, do tipo] ‘Black is Beautiful’, ‘Gay Pride’, ‘Deaf Power’, que são reapropriações de um discurso anteriormente depreciativo” (DAVIS, 2006b, p. 231)¹⁵, que dizia aproximadamente que ser negro, gay ou surdo seriam atribuições negativas. Nesta primeira onda, busca-se a solidariedade política entre as diversas categorias em luta pela garantia de direitos sociais e contra discriminações

¹⁴ [We now openly repudiate eugenics, mainly because of the Nazis' use of "negative eugenics," that is], the direct elimination of "defectives" from the human race” (DAVIS, 2006b, p. 236).

¹⁵ “[In this first phase, the identity — be it blackness, or gayness, or Deafness — is hypostasized, normalized], turned positive against the negative descriptions used by the oppressive regime. Thus "Black is Beautiful," "Gay Pride," and "Deaf Power" might be seen as mere reappropriations of a formerly derogatory discourse” (DAVIS, 2006b, p. 231).

sociais. A primeira onda criou uma caracterização da identidade específica, essencialista, com um discurso de oposição a discursos opressivos e depreciativos.

A primeira onda previa a constituição de um movimento de *resistência* dos movimentos de mulheres, negros, de homossexuais e de pessoas deficientes. No caso das pessoas deficientes, argumentava-se que se deveria combater um modelo que tratava as pessoas deficientes como incapazes, necessitando sempre de ajuda, sendo vítimas de "doenças" sem solução. O modelo a ser contraposto foi intitulado de **modelo médico**, e o de resistência passou a se chamar no Reino Unido de **modelo social**.

Para o modelo médico, as pessoas deficientes possuem um problema individual, constituindo uma tragédia pessoal que precisaria ser curada e reabilitada. Para o modelo social, de oposição, o problema não seria individual, mas social, cultural e político: seria a sociedade que incapacitaria e impor a deficiência. Seria preciso remover barreiras, estabelecer legislação antidiscriminação para que o deficiente pudesse ter vida independente, ter direitos sociais garantidos.

Um exemplo concreto: uma pessoa que anda em cadeira de rodas veria o espaço físico como impeditivo para sua circulação, sua liberdade de transitar. Por conseguinte, o problema não estaria na pessoa, estaria na sociedade ou nos órgãos públicos que não construíram calçadas adaptáveis para pessoas deficientes. Daí a necessidade de luta pela acessibilidade e pelos direitos civis.

É preciso lembrar, também, que o movimento de deficientes surge como resposta a uma formação ideológica e histórica, que previa a melhoria de um tipo médio da espécie humana, caracterizado pelo movimento de eugenia, o qual eliminaria pessoas fracas, degeneradas, de cor negra, homossexuais, em nome de certo discurso médico de normalização dos corpos.

Nesse processo de redemocratização, nos anos setenta surgem inúmeros movimentos reivindicatórios, influenciados pelos movimentos culturais estabelecidos nos Estados Unidos da América, Europa e Brasil, com destaque para os movimentos contra o racismo, o machismo, o sexismo e outras formas de discriminação. Outros movimentos e campanhas reivindicavam a abertura de escolas, a melhoria do ensino e o aumento de vagas para os filhos da classe trabalhadora. Nas palavras de Soares do Bem (2006, p. 1152),

[...] tais movimentos impuseram uma marcação que passou a situá-los para além da dicotomia alienação-identidade e forjaram rupturas entre eles e o seu conhecimento, originando uma verdadeira 'contracultura micrológica' [...] De fato, os novos movimentos sociais não se esgotaram em demandas somente por inserção socioeconômica, mas pleitearam uma ampla reformulação dos padrões culturais. Mulheres, homossexuais e negros, por exemplo, passaram a formular diferentes estratégias para o desenvolvimento de políticas da diferença, levantando uma nova ordem de demandas relativas aos modernos direitos sociais, que impuseram o tema da identidade como central nessas demandas.

Segundo Gleeson (1999), os movimentos de deficientes e os estudos da deficiência surgiram nos anos de 1950 e 1960, com as discussões em torno dos direitos políticos civis, particularmente a respeito dos direitos ao trabalho, aos benefícios de seguridade social e de acesso as instituições públicas e privadas. Essa origem, a partir dos direitos, marca uma vertente importante dentro desses estudos, justamente a que avalia as políticas públicas e institucionais para com as pessoas com deficiência. Oficialmente, estes estudos surgiram com a proclamação da *Union of Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS), em 1972, no Reino Unido, e com a fundação da *Society for Disability Studies* (SDS), nos Estados Unidos em 1982 (Conf. GABEL, 2005). Romeu K. Sasaki cita também nos Estados Unidos o movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, liderado por Ed Roberts a partir de 1972, no Estado da Califórnia, nos Estados Unidos.

No Brasil, a organizações de deficientes só tomam maior impulso na década de 1980. Em 1984 ocorre a criação da Federação Brasileira de entidades de cegos (FEBEC); Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF); Em relação aos movimentos sociais de pessoas surdas, segundo Ramos (2004) a Associação Brasileira de Surdos-Mudos (OBSM) foi fundada no Rio de Janeiro em 1930, posteriormente desativada. Em 1977, profissionais ouvintes ligados à área da surdez fundam a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (FENEIDA), que depois de muita disputa interna, em maio de 1987 é reorganizada com o nome de Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS), desta feita dirigida majoritariamente por surdos.

Em uma segunda onda dos movimentos de resistência, ocorrida aproximadamente na década de noventa, percebem-se as diversidades internas, constata-se que há mais conflitos do que unidade e que as reivindicações essencialistas dos grupos começam a ser postas em discussão. Na segunda onda, começam a surgir divergências, nuances específicas dentro de um grupo identitário que são divulgadas, principalmente, por uma posição pós-modernista que considera a identidade como fragmentada, com destino incerto.

No caso, o discurso pós-moderno apontou que a primeira onda dos movimentos de resistência eram **essencialistas**, quando houve “algo cristalino, autêntico [...] que não se altera ao longo do tempo” (WOODWARD, 2000: 12). Em outros termos, a identidade seria algo único, fixo, verdadeiro, como característica de todas as pessoas que fazem parte de um grupo ou comunidade e, envolvendo, por conseguinte, justificativas biológicas.

Em contrapartida, a concepção **não essencialista** considera que a identidade é “contingente, isto é, produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2000, 38). Nessa segunda perspectiva as identidades construídas são fluidas, não possuem características essenciais fixas, não estão presas, são mutantes e valem somente para uma época particular.

No caso das pessoas deficientes, um conceito fundamental que direciona a concepção de identidade é o de normalidade, criado pela eugenia. Este conceito é fundamental para a identificação do outro, da alteridade, da diferença – colocando estes conceitos, em um primeiro momento, como tendo iguais sentidos, já que se percebe que a identidade se baseia nas relações de comparações, partindo de um padrão estabelecido de corpo normal.

Uma alteração importante foi a criação do *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH) em 1980, depois revisto, em 2001, para *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF), com a institucionalização de novos conceitos, realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), com a distinção entre *impairment*, *disability* e *handicaps*. No Brasil, esses termos foram inicialmente traduzidos para a Língua Portuguesa da seguinte forma: *disability* por "incapacidade", *impairments* por "deficiências" e *handicaps* por desvantagens (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007); posteriormente os termos *impairment* e *handicaps* foram conceituados como lesões, prejuízos ou impedimentos, restringidos pela abordagem médica, enquanto que *disability* por deficiência, em decorrência do contraponto da **abordagem social**. Esta última, como já foi dito, defende que é a sociedade que torna a pessoa deficiente, quando impede o seu acesso e a sua mobilidade em calçadas e prédios, inviabiliza a aquisição de informações e a discrimina.

Para reforçar, Diniz; Medeiros e Squinca (2007, p. 2509) sintetizam as diferenças estabelecidas pelo modelo social, da seguinte forma:

Uma pessoa com deficiência não é simplesmente um corpo com lesões, mas uma pessoa com lesões vivendo em um ambiente que oprime e segrega o deficiente. [...] A deficiência não é uma tragédia individual ou a expressão de uma alteridade distante, mas uma condição de existência.

Pode-se dizer que o conceito de deficiente segundo a OMS foi deslocado do indivíduo para o ambiente, para a sociedade. Isto ficou mais fácil de ser observado, no Brasil, com o estabelecimento da abordagem conhecida como *integração* para *inclusão*, que de certa forma, a Declaração de Salamanca estabelece ao defender modificações na sociedade, para se tornar mais acolhedora e receber o deficiente. Conforme a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, Seção 2):

Acreditamos e Proclamamos que: [...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Brown (2001) argumenta que os novos conceitos relacionados à deficiência permanecem como classificações fundadas na normalidade. Por exemplo, o conceito de surdo permanece com a atribuição de pessoa que tem perda auditiva em comparação com a audição ‘normal’, como está posto no Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004: “Art. 5º § 1º. Considera-se, para os efeitos deste Decreto: [...] b) deficiência auditiva: 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” (BRASIL, 2004, p. 1). A pessoa normal seria definida como tendo capacidade de ouvir e falar em um determinado nível de amplitude e frequência, definidos com medidas em decibéis e *Hertz*.

Nesse contexto, a importância dos Congressos de Jontiem (1990) e Salamanca (1994) parece ter sido a de sugerir a institucionalização de práticas de universalizar o acesso de “todos aqueles que, por diversas razões – físicas, intelectuais, psíquicas, culturais, sociais, étnicas, sexuais etc. – não se encontram situados, ou melhor, não se localizam nos espaços normativos da sociedade” (LUNARDI, 2004, p. 15).

Nos termos da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p. 3):

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Em outros termos, abrange todas as pessoas que não tiveram acesso à educação ou que têm dificuldades de aprender, e que deveriam ser consideradas pela inclusão. O discurso sobre a inclusão é decorrente de um discurso novo para a educação, assimilado pelos dirigentes e pela classe dominante, de que é preciso aceitar todos no sistema, que todos têm o direito a uma educação: pobres, desempregados, deficientes, independentemente de que permaneçam subjugados pelas abissais desigualdades sócio-econômicas.

A formulação do atendimento especializado proposto como política pública no Brasil, no entanto, não atendeu a todos os excluídos dos espaços normativos da sociedade. Em termos legais, a legislação adotou o termo inclusão educacional apenas para as pessoas com deficiência, quando deveria abranger com esse direito todas as pessoas de classes desfavorecidas, de grupos étnicos desprestigiados ou de ser deficiente, como orienta a Declaração de Salamanca.

Assim, é no ‘dizer sobre’ que se reflete e se justifica uma determinada ação, sobretudo uma construção discursiva. Essa construção pode incluir, por exemplo, um discurso de que a deficiência é uma condição, um fator biológico, que pode ser congênita ou adquirida ou um processo social construído, uma ideologia que diz respeito ao corpo, em certas circunstâncias históricas (DAVIS, 1995b). Alguém pode sentir e exprimir compaixão, achar que são infelizes, dizer que é o desígnio de Deus, achar que precisam de caridade, de ajuda em ‘Serviços Especiais’ ou que deve existir um local só para eles viverem, com pessoas iguais a eles.

O termo ‘deficiência’, mais aceito no Brasil, designa, portanto, um campo de atuação de pessoas e de discursos. No Brasil, conforme o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, em seu Art. 5º § 1º: “Considera-se pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida: a) deficiência física; b) deficiência auditiva; c) deficiência visual; d) deficiência mental; e) deficiência múltipla” (BRASIL, 2004, p. 1). Diferentemente do termo usado nos Estados Unidos, que pelo *Americans with Disabilities Act*, de 1973, considera “qualquer pessoa tendo uma limitação que interfira em atividades da vida diária, tal como ouvir, falar, ver, andar, movimentar-se, pensar, respirar, aprender” (DAVIS, 1995b, p. 8), incluindo segundo este autor, surdos, cegos, as pessoas com artrite, diabetes, distrofias musculares, esclerose múltipla, problemas respiratórios e do coração, câncer, dislexias, AIDS, etc.

1.2 A METODOLOGIA DE PESQUISA TRANSDISCIPLINAR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Como se vê o mundo? A resposta a esta pergunta pode ser dada por meio de algumas metáforas: se uma pessoa quer ver, por exemplo, uma paisagem relativamente próxima, pode utilizar um binóculo. Para ver algo mais distante, como os detalhes de uma paisagem longínqua, usa uma luneta, e, para ver mais distante ainda, como os planetas do sistema solar, usa um telescópio Hubble, e com este instrumento pode enxergar outros astros em volta da terra. Da mesma forma, em uma pesquisa, é preciso que se escolha o melhor instrumento para melhor visualização. Relacionada a essa escolha, outras questões são postas: quais os objetivos dessa visualização? Como este olhar vai construir novos conhecimentos? A quem vai servir as informações que foram obtidas? Quem as vai divulgar? Quem vai exercer o controle dos resultados? Esse conjunto de inquietações encaminha-se para escolha da metodologia de pesquisa transdisciplinar.

Moita-Lopes (1998, p. 122) define a investigação transdisciplinar como uma “forma de produção de conhecimento que corta várias disciplinas”. Nicolescu (1999, p. 46) afirma: “o prefixo ‘trans-’ indica [...] que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”.

Uma questão recorrente, quando se discute a transdisciplinaridade, é confundi-la com a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade. Nicolescu (1999, p. 45) responde essa questão, afirmando que a interdisciplinaridade trata da “transferência de métodos de uma disciplina para outra”. O autor fornece como exemplos, a transferência de métodos da Física Nuclear para a Medicina, gerando novos tratamentos para o Câncer; a transferência de métodos da Lógica Formal para o campo do Direito criando novas abordagens epistemológicas; a transferência de métodos da Matemática para o campo da Física criando uma nova disciplina, a Físico-Matemática. Já a pluridisciplinaridade seria “o estudo de um objeto de uma mesma disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo” (NICOLESCU, 1999, p. 43). Com base nas considerações de Nicolescu (1999, p. 45), é possível afirmar que tanto ‘inter’ quanto ‘pluridisciplinaridade’ permanecem “inscritos na pesquisa disciplinar”, enquanto que a pesquisa transdisciplinar pretende “a compreensão do mundo presente”, atravessando e ultrapassando as disciplinas e podendo ser complementar à abordagem disciplinar.

Gibbons et. al. (1995, p. 1)¹⁶ fazem claramente a distinção entre o Modo 1 ou disciplinar e o Modo 2 ou transdisciplinar. Os autores pontuam as características destes tipos de pesquisa de uma maneira binária, com o argumento de que desta forma é possível explicar “as semelhanças e diferenças nos atributos de cada modo e com isso entender e explicar as tendências que podem ser observadas em todas as sociedades modernas”. Gibbons et. al. (1995, p. 3)¹⁷ resumem da seguinte maneira esta dicotomização entre Modo 1 e Modo 2:

[...] no Modo 1 os problemas são colocados e resolvidos em um contexto dominado pelos interesses predominantemente acadêmicos, de uma comunidade específica. Em contraste, o conhecimento do Modo 2 é construído no contexto de aplicação. O modo 1 é disciplinar enquanto o Modo 2 é transdisciplinar. O modo 1 é caracterizado pela homogeneidade, o Modo 2 pela heterogeneidade. Na organização, o Modo 1 é hierárquico e tende a conservar sua forma, enquanto o Modo 2 é heterárquico e transitório. Cada um emprega um tipo diferente de controle de qualidade. Em comparação com o Modo 1, o Modo 2 é mais socialmente responsável e reflexivo. Inclui um conjunto mais amplo de profissionais, mais temporário e heterogêneo, colaborando na resolução de um problema definido em um contexto específico e localizado.

No Modo 1, trata-se da aplicação de um conhecimento previamente teorizado ou uma transposição de um conhecimento, que precisa ser comprovado; no Modo 2, de uma teoria e de uma prática gerados nos grupos sociais, de forma que a teoria é a extensão da prática e vice-versa, acabando com a distinção entre conhecimento básico e conhecimento aplicado.

A pesquisa deve se centrar “na resolução de um problema, de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação” (MOITA-LOPES, 1998, p. 118). É uma pesquisa altamente contextualizada que estabelece uma relação viva e dinâmica entre pesquisador e comunidade pesquisada para a compreensão e transformação de uma realidade conflituosa, para romper com o monopólio do

¹⁶ [The aim of introducing the two modes is essentially heuristic in that they clarify the] similarities and differences between the attributes of each and help us understand and explain trends that can be observed in all modern societies (Gibbons et. al., 1995, p. 1).

¹⁷ [Analytically the set of attributes is used to allow the differences between Mode 1 and Mode 2 to be specified with some clarity. To summarize using terms which will be explored more fully below;] in Mode 1 problems are set and solved in a context governed by the, largely academic, interests of a specific community. By contrast, Mode 2 knowledge is carried out in a context of application. Mode 1 is disciplinary while Mode 2 is transdisciplinary. Mode 1 is characterized by homogeneity, Mode 2 by heterogeneity. Organizationally, Mode 1 is hierarchical and tends to preserve its form, while Mode 2 is more heterarchical and transient. Each employs a different type of quality control. In comparison with Mode 1, Mode 2 is more socially accountable and reflexive. It includes a wider, more temporary and heterogeneous set of practitioners, collaborating on a problem defined in a specific and localized context (GIBBONS et. al., 1995, p. 3).

conhecimento – que é múltiplo, e por isso, permite uma variedade de olhares –, no interpretar essa realidade, para a resolução de problemas específicos.

A seguir, as contraposições entre o modo 1 e o modo 2 de pesquisa, de acordo com Gibbons et. al. (1995):

Quadro 1: Modo disciplinar e transdisciplinar de pesquisa conforme Gibbons et. al. (1995)

Características	Modo 1	Modo 2
Formulação e resolução dos problemas de pesquisa	Está de acordo com os interesses específicos da comunidade acadêmica.	Está de acordo com os interesses dos atores implicados.
Produção de conhecimento	É disciplinar: diz respeito, no máximo, a um único e mesmo nível de Realidade.	É transdisciplinar, o que implica uma variedade diversa de especialistas.
Localização	Basicamente na academia. A produção do conhecimento é separada da aplicação.	Depende da necessidade para resolver problemas específicos a escolha dos locais de pesquisa.
Prática de pesquisa	Estão adequadas às normas estabelecidas pelos especialistas de uma disciplina.	É reflexiva de acordo com o benefício que a pesquisa irá trazer.
Conhecimentos	São primeiramente formulados para posteriormente serem aplicados, por exemplo, no ensino escolar: é aplicacionista; obedecem às regras da pesquisa básica; são homogêneos.	Constitui-se de acordo com as experiências dos participantes. É diversificada e heterogênea.
Equipes de pesquisa	Equipes quase-permanentes, institucionalmente criadas.	Envolve um trabalho colaborativo entre pesquisador e participante. As equipes, definidas em função do problema, são provisórias e pouco institucionalizadas.
Organização	É hierárquico e tende a preservar esta forma.	É heterárquico: novas formas emergem e variam para atender a natureza transitória que ocorre em decorrência das demandas de pesquisa.
Estrutura	É única, centralizada nos especialistas que escolhem quem deve fazer parte do grupo de pesquisadores e o que deve ser pesquisado.	É diversificada: inclui várias áreas do conhecimento com a intenção de resolver um problema em ambiente complexo. A gestão deve ser colegiada.
<i>Feedback</i>	É realizado pela comunidade acadêmica interessada no tema da pesquisa. Ocorre entre os pares de pesquisadores da disciplina por canais institucionais.	Abrange muito mais que a comunidade acadêmica e exige muito mais reflexão.
Responsabilidade social	Há pouca preocupação com a responsabilidade social, uma vez que as pesquisas quase sempre são centradas em atender aos interesses econômicos da iniciativa privada e do governo.	Há preocupações sociais com os benefícios que a pesquisa irá trazer para os envolvidos
Controle de qualidade	É feita pelos pares (a comunidade acadêmica).	É realizada por uma comunidade mais ampla, envolvidos no problema.

Fonte: Adaptado de Gibbons et. al. (1995, p. 1-3)

Nesta perspectiva, segundo GIBBONS et. al. (1995), a pesquisa transdisciplinar, apresenta as seguintes características: a) É gerada no contexto de produção para resolver

problemas; b) Requer fontes de conhecimentos variados, é cumulativa e rompe com a estrutura de uma disciplina e é gerada no contexto de estudo, envolvendo um trabalho colaborativo entre pesquisador e participantes; c) É organizada em função dos tipos de habilidades e experiências dos participantes, constituindo-se diversificada e heterogênea, o que depende da necessidade para resolver problemas específicos; d) Requer uma responsabilidade social e uma maior reflexão, ou seja, há preocupações com o benefício que a pesquisa irá trazer para os envolvidos; e) Pressupõe que os mecanismos de controle de qualidade dos resultados, a divulgação e a avaliação sejam realizados pelos próprios participantes e pela comunidade envolvida na pesquisa, o que abrange muito mais que a comunidade acadêmica e exige muito mais responsabilidade social e reflexão.

Estes dois modos de produção do conhecimento possibilitam aos pesquisadores disputar espaços de atuação. GIBBONS et. al. (1995, p. 14)¹⁸ afirma com relação à disputa que possa ocorrer entre o modo 1 e o modo 2, que no Modo 2:

[...] não deve por essa razão [ou seja, o fato de contrastarem sobre como o conhecimento teórico e prático devem ser gerados] ser considerado nem como superior nem como inferior operacionalmente ao Modo 1. São simplesmente diferentes.

Então, trata-se de dois modos diferentes de pesquisa, com espaços de desenvolvimento diferenciados. Gibbons et. al. (1995, p. 14) acrescenta que à medida que as instituições de pesquisa tornam-se mais "permeáveis no modo de operar"¹⁹, flexíveis, pois há a possibilidade dos pesquisadores envolvidos com o Modo 2 serem mais atuantes.

A pesquisa transdisciplinar pode ser assimilada pelas instituições, por grupos institucionalizados ou não, dentro e fora de uma universidade, contanto que sejam grupos amplos, grupos de interesses na aplicação, em torno de um problema específico. No caso das pessoas deficientes, pode-se construir grupos de pesquisa, de várias áreas, agrupando, por exemplo, psicólogos, linguistas, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais etc., em torno de um problema de pesquisa. Não significa que vai ser o método de uma disciplina que vai prevalecer: vai-se escolher e combinar métodos que possam ser utilizados por todas as pessoas envolvidas. É também interessante que as pessoas deficientes possam participar do

¹⁸ [Though some of these contrast sharply with deeply held beliefs about how reliable theoretical and practical knowledge should be generated,] they should not for that reason be regarded as either superior or inferior to those operating in Mode 1. They are simply different (GIBBONS et. al. 1995, p.14).

¹⁹ To the extent that institutions become permeable, then Mode 2 can operate (GIBBONS et. al. 1995, p.14).

processo de elaboração e de produção da pesquisa. Elas podem ser entrevistadas, assim como participar efetivamente da elaboração de questões, da produção textual, ou seja, participar de todo o processo como co-autores, e, conseqüentemente, da divulgação dos resultados.

Em uma pesquisa transdisciplinar, como dito, investiga-se a realidade social de grupos sociais, recuperando suas formas de ser, viver e pensar o mundo, “para se ter acesso a como as pessoas agem no mundo através do discurso” (MOITA-LOPES, 1998, p. 123).

A relação estabelecida entre investigar a realidade social, superando enfoques individualistas da psicologia deu origem a um estudo transdisciplinar das **representações sociais**, que ocorre por meio das interações entre indivíduos em um grupo social determinado e dizem respeito às opiniões presentes nesses grupos sobre um determinado tema social. No caso, os discursos sobre as formas do trabalho docente é aqui estudado a partir da metodologia de pesquisa das representações sociais.

Para Moscovici (1981, p. 181), as Representações Sociais (doravante RS) são "um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados no curso de comunicações interpessoais". Para Jodelet, (2001, p. 22), uma das principais colaboradoras e difusora das ideias deste autor, é "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

Nestes conceitos, está claro que não são meras opiniões ou informações acerca de um acontecimento ou objeto: estes precisam estar solidificados no grupo, serem amplamente compartilhados, fazer parte da identidade ou memória coletiva desse grupo social.

Trata-se de um discurso socialmente partilhado e que se torna familiar e explicativo para um dado acontecimento conjuntural, para um conceito ou para uma forma de agir sobre o mundo. Isso porque, "Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações" (MOSCOVICI, 2009, p. 40).

Não são individuais, são produtos de ações e comunicações, que podem estar relacionadas aos campos comunicacionais, não ao mercado oficial, mas a esfera da comunicação cotidiana.

Bourdieu (1998, p. 53) considera que,

[...] a troca linguística é também uma troca econômica que se estabelece em meio a uma determinada relação de força simbólica entre um produtor, provido de um dado capital linguístico, e um consumidor (ou um mercado), capaz de propiciar um certo lucro material ou simbólico.

No caso, a **comunicação cotidiana** sofre a influência do mercado oficial, com os discursos oficiais da mídia que são tornados familiares e usuais uma vez que “transforma algo abstrato em quase concreto, transfere o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2009, p. 61). Assim, as RS servem para "tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não familiaridade" (MOSCOVICI, 2009, p. 58).

A comunicação cotidiana ou rotineira ocorre quando as pessoas interagem em seus grupos familiares e de amizades, contam fatos de suas vidas, procuram explicar fatos acontecidos e buscam participar e contribuir para resolver os problemas que estão postos em discussão. É neste campo que ocorrem os discursos que vão ser nomeados aqui de RS.

Considera-se as RS, segundo Jodelet (2001), como um conjunto de explicações, crenças, ideias que permitem relembrar ou evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. São afirmações genéricas veiculadas nos depoimentos que enunciam explicitamente crenças, valores, ideologias, originárias no campo da comunicação cotidiana. A linguagem exerce um papel explicativo fundamental na teoria das RS. A concepção subjacente é que o discurso se realiza na interação entre falantes específicos, em contextos sociais. Não apenas representa a realidade, mas também cria e estabelece relações de poder.

1.3 OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DESTA PESQUISA

1.3.1 Interesse primário da pesquisa

O interesse primário são as formas diversas de práticas docentes em duas instituições de ensino. Em uma primeira parte, desenvolve-se um estudo histórico dessas práticas e em uma segunda parte, as representações das professoras sobre suas práticas docentes com alunos surdos, relacionadas a fatos ocorridos em sala de aula, concepção das professoras sobre a pessoa surda, sobre suas práticas em sala de aula e sobre a inclusão.

O termo interesse primário refere-se a objetos de pesquisa que abrangem “o entender, explicar ou solucionar problemas e aprisionar soluções existentes” (EVERSEN, 1998, p. 91). O autor utiliza o termo para caracterizar formas distintas da pesquisa geral – que apenas teoriza sobre um interesse sem o relato de uma prática; da pesquisa aplicada – que é desenvolvida para solucionar problemas na sociedade ou para aprimorar soluções, no caso recorrente à sala de aula, ao ensino.

1.3.2 *Loci* e participantes da pesquisa

Os *loci* da pesquisa foram duas escolas de referência na educação de surdos: o INES e a UEESPAC, escolhidos por ilustrar o processo de educação especial no Brasil. O primeiro *locus* é uma escola que representa a origem da formação e propagação das políticas de educação para surdos. Trata-se da primeira escola de surdos instituída no país, em 1857, localizada na Cidade do Rio de Janeiro. A outra escola, reflexo dessa política, foi instituída no ano de 1960, e está localizada no Norte do País. Trata-se da Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos (UEESPAC), na Cidade de Belém, capital do estado do Pará.



Figura 2: Foto do Instituto Nacional de Surdos (INES)

Fonte: <http://www.bairrodaslaranjeiras.com.br/gente/bairro200407.shtml>



Figura 3: Foto da escola Astério de Campos (UEESPAC)

Fonte: http://ueesprofessorasteriodecampos.blogspot.com/2009/01/projeto-letramento-na-escola-prof_08.html

Os participantes da pesquisa foram quatro professoras do INES e três da UEESPAC, que atuam na educação de surdos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e aceitaram fazer parte deste trabalho, de forma colaborativa. Os critérios para a escolha dos participantes foram os seguintes: a) ser indicada pelas Coordenações Pedagógicas das escolas com base em ter um bom desempenho na sala de aula, conforme avaliação subjetiva; b) ter lecionado nas séries iniciais, no ensino fundamental I, conforme a nova denominação dada pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, abrangendo as professoras que atuam com crianças nos cinco primeiros anos de ensino (ou antiga 1ª a 4ª série) e/ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), abrangendo alunos da primeira e segunda etapas (ou 1ª a 4ª série).

As sete professoras foram entrevistadas por quatro horas e cinquenta e cinco minutos. Suas idades variam entre 28 a 56 anos, atuando entre 7 e 28 anos na docência e entre 2 e 18 anos na educação de surdos. Todas as professoras têm formação de ensino superior, duas tem especialização e uma possui mestrado. Tais informações estão postas na tabela 1:

Tabela 1: Caracterização das professoras entrevistadas

Professora	Idade em 2009	Tempo trab. Docente (em 2009)	Tempo trab. com surdos	Formação	Data entrevista	Tempo da entrevista
BIA	42	1989 - 20 anos	1993 - 16 anos	Especialista em Psicopedagogia	17/3/2009	37:55.7
EVA	56	1993 - 16 anos	1993 - 16 anos	Fonoaudiologia	17/3/2009	48:38.4
IVANA	28	2002 - 7 anos	2006 - 3 anos	Letras	17/3/2009	28:51.8
LÉA	43	1981 - 28 anos	1991 - 18 anos	Mestrado em Ensino de Ciências	17/3/2009	47:18.3
LUNA	46	1987 - 22 anos	2003 - 6 anos	Especialista em Tradução e interpretação de Libras e LP	3/3/2009	55:23.6
RAY	44	1993 - 16 anos	2000 - 9 anos	História	3/3/2009	36:59.9
RUTH	39	1993 - 16 anos	2006 - 3 anos	Especialista em Tradução e interpretação de Libras e LP	2/3/2009	40:14.6

Fonte: elaboração própria

1.3.3 Conhecimento produzido

O conhecimento produzido, para a primeira parte deste trabalho, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa documental foi obtida na biblioteca do INES e no arquivo público do Rio de Janeiro; no Departamento de Educação Especial e na biblioteca pública do Centro Cultural Tancredo Neves em Belém do Pará.

A segunda parte deste trabalho foi obtida por meio de entrevistas. Estas ocorreram a partir de um roteiro semiestruturado, tendo como objetivo buscar informações qualitativas, estabelecido a partir do objeto de estudo e com base no interesse primário.

A opção por entrevistas com roteiro semiestruturado se deu em função da vantagem de abordar os temas de forma relativamente livre, podendo o entrevistador acrescentar perguntas, caso identifique que o assunto precisa ser mais bem esclarecido ou aprofundado. Assim definiu-se como interesse primário para as entrevistas as representações sobre a prática docente, sobre surdez e sobre a inclusão nas escolas regulares.

As perguntas foram direcionadas aos interesses primários e aos objetivos previamente definidos, conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2: interesse primário da pesquisa, perguntas geradoras e objetivos

Interesse primário	Perguntas geradoras	Objetivos
Representações sobre a prática docentes com alunos surdos	1) ‘Que conhecimentos você tinha quando começou a atuar na educação de surdos?’	Saber se a professora tinha conhecimentos prévios em Libras quando do início de sua atuação nas escolas especiais.
	2) ‘Conte um pouco como você começou a trabalhar com surdos. Conte alguns fatos’.	Recuperar fatos que aconteceram em sala de aula.
	3) ‘Você acha que no passado era diferente trabalhar com surdos?’, ‘O que mudou?’	Estabelecer uma cronologia do passado, do que era e do que está mudando no percurso para uma pedagogia para se trabalhar com surdos.
	4) ‘Fale sobre a sua metodologia de ensino’.	Recuperar procedimentos e formas de trabalhar. Espera-se o relato dos instrumentos utilizados, o que efetivamente se fez e o conteúdo trabalhado. Saber dos modos como são avaliados os alunos surdos.
	5) ‘Qual a influência da surdez no desenvolvimento intelectual e profissional da pessoa?’	Saber impressões sobre normalidade e anormalidade.

Fonte: elaboração própria

As entrevistadas relatam fatos de sua experiência docente com alunos surdos, citando as situações-problema que tiveram nas atividades de docência com eles, e ainda prováveis soluções criadas para resolvê-las.

No geral, a intencionalidade era que expusessem concepções relacionadas com a prática docente e relatassem aspectos relacionados a uma sequenciação de aula ou conjunto de

ações didáticas. Neste momento, verifica-se a utilização da Língua de Sinais (Libras) pelas professoras, se explicitam seus objetivos didáticos ao trabalhar com o instrumento semiótico gêneros textuais, se fazem referência a um contexto de produção textual ou de leitura do aluno e aos usos da linguagem e suas formas e concepções sobre o como avaliar o aluno surdo, e ainda, quais representações formulam sobre a surdez e o indivíduo surdo.

O uso das mesmas perguntas facilitou a posterior comparação ou agrupamento de respostas em uma sinopse das entrevistas (Conf. Apêndices).

1.3.4 Questão norteadora e objetivos da pesquisa

Esta pesquisa foi norteadora pela seguinte questão: por trás de uma (aparente) variabilidade inter-professoras e de um percurso histórico-conjuntural no modo de trabalhar com surdos, que representações sociais predominam na educação dos alunos surdos? O trabalho com os alunos surdos está orientado para a normalização ou para a disnormalização?

Propõe-se analisar, na amostra pesquisada, as situações-problema e as soluções apresentadas pelas professoras, centrando-se no conteúdo a ser ensinado, nas metodologias, nos objetivos, nas formas de avaliação subjacente às práticas de sala de aula, nas duas escolas públicas especiais, a Federal, o INES, e a Estadual, a UEESPAC. E ainda, descrever algumas práticas docentes, reconstituindo este recorte histórico-educacional por meio de sinopses, na perspectiva de entender como se configurou e como se reconfigura na atualidade o ensino-aprendizagem na Educação de Surdos.

1.3.5 Síntese da metodologia

O processo de efetivação da pesquisa passou pelos seguintes passos: aprovação no comitê de ética, reunião com as professoras indicadas, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, entrevista, transcrição, elaboração de sinopse conforme o interesse primário, seleção de discursos de representação social, análise e interpretação conforme as categorias de análise das representações sociais.

O Projeto de Pesquisa foi submetido a julgamento e autorização pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (Anexo 1 - Processo CAAE 0034.0.135.000-08 - Parecer nº. 496/2008). Após aprovado o processo, foi marcada uma reunião com as professoras que concordaram em participar da pesquisa, juntamente com

a coordenadora pedagógica das escolas, para apresentar e discutir os objetivos, a metodologia e os benefícios que a pesquisa traria para a instituição e para as professoras, conforme exposto no princípio de pesquisa transdisciplinar de que a pesquisa deve trazer algum retorno e deve ser discutida com a comunidade que está sendo investigada.

No primeiro contato com as entrevistadas, foi realizado um planejamento de execução das entrevistas, explicitando etapas e formas de realização, objetivos, formas de avaliação, o tempo e os lugares disponíveis para as entrevistas. Neste momento, foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, segundo o qual cada professora entrevistada receberia uma cópia do termo, da entrevista e não teria seu nome identificado (Conf. Apendice A, anexo).

Conforme o termo, no item 12:

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você receberá, também (via e-mail), uma cópia da sua entrevista, e poderá constatar que todos os nomes colocados foram suprimidos e que não exista nada que a identifique.

As entrevistas foram realizadas na primeira semana de março de 2009, com as professoras de Belém e na terceira semana de março, com as professoras do Rio de Janeiro, com a prévia autorização das instituições de ensino. No caso da Escola do Rio de Janeiro, foram realizadas duas viagens, uma para dar entrada no Projeto junto à Divisão de Estudos e Pesquisas do INES e a outra para a realização das entrevistas. No caso da escola de Belém, o projeto foi encaminhado para a Coordenadoria de Educação Especial, gestora de educação especial no Estado do Pará, para que emitisse a autorização de realização da pesquisa na escola.

No INES as entrevistas com as professoras foram agendadas para o intervalo do almoço ou para o turno contrário em que trabalham; no UEESPAC, as entrevistas foram realizadas quando as professoras estavam realizando o planejamento anual, de forma que em nenhuma das duas escolas as entrevistas atrapalharam o desenvolvimento das atividades docentes de sala de aula.

Com a realização das entrevistas, as falas das educadoras de surdos foram digitalizadas em gravador e depois transcritas para análise. A transcrição das falas das

professoras reflete algumas marcas dos seus discursos orais: as repetições, as hesitações, as mudanças repentinas de assunto, os pensamentos suspensos e a mudança de turno.

Para as transcrições das fitas de áudio, adota-se o seguinte sistema (Adaptado de MARCUSCHI 2001 e SOUZA-BENTES 2007):

- a) Alongamento de vogais: uso de quatro pontos após a sílaba alongada. Ex. **você::**
- b) Repetição de palavras: reescrita da palavra. Ex. Olha da Prefeitura **tem tem** alguns casos interessantes assim.
- c) Frases truncadas, com a suspensão do pensamento: barra oblíqua (/). Ex. É:: de Magistério, **forme**i/ comecei a trabalhar em 2002.
- c) Comentários do pesquisador de ocorrências na entrevista como a tosse, o riso: parêntese duplo com o comentário. Ex [...] eu vou continuar pensando depois **((rindo))**.
- d) Autoria e mudança dos turnos de fala: duas primeiras letras do nome do pesquisado ou do pesquisador. ‘PE’ corresponde a pesquisador e ‘IV’ a Ivana. No exemplo a seguir:

PE: Não consegue aprender aqui.
IV: Aqui.

- e) Transcrição parcial: reticências dentro dos colchetes. Ex. Eu num acho/ por quê? [...] o aluno surdo ele ele já tá trabalhando em empresas

Outros elementos como sobreposição de turnos de fala, pausas curtas e longas, ênfase em sílabas ou palavras, silabação ou outros símbolos usuais nas transcrições fonéticas e grafemáticas não foram considerados, supondo que estes elementos linguísticos não influiriam nem seriam fundamentais para a análise.

O conteúdo da gravação de áudio, de cada entrevista, constituiu parte do corpus da pesquisa, o qual foi comprimido em formato MPEG e transferido para o computador de mesa para a transcrição. A transcrição ou processo de retextualização de áudio para a escrita ocorreu por meio do programa *transana* (WCER, 2006), *software* que facilitou a transcrição.

Após a coleta e a transcrição das falas, foi realizada a seleção de trechos explicativos, abrangentes. Estes trechos foram agrupados em um quadro sinóptico que permitiu analisar os discursos de cada entrevistada conforme o direcionamento dos interesses primários e objetivos expostos anteriormente (Conf. Apêndice B, C, D e E, anexo)

Utilizou-se a “sinopse” como um instrumento metodológico para captar a aderência das falas significativas dos participantes. Tal escolha possibilitou o olhar reflexivo ao que é essencial, conforme critério estabelecido pelo pesquisador, em função do que foi considerado mais significativo.

O uso da sinopse se justifica a partir dos seguintes procedimentos:

a) de posse da entrevista transcrita, fez-se uma leitura geral da entrevista marcando trechos relacionados ao interesse primário estabelecido, codificando na margem do papel o destaque feito.

b) fez-se uma retextualização para agrupar e selecionar as falas mais significativas para constar na sinopse. Os itens foram explicitados para melhor visualização e comparação de todas as entrevistadas. Esta comparação pode ocorrer entre professoras da mesma instituição ou de instituições das duas Capitais.

c) refinaram-se as informações para que se pudesse caracterizar as diversas e semelhantes posições das entrevistadas em um quadro, o que ajudaria na interpretação dos discursos.

O resultado é o modelo apresentado no quadro três (3).

Quadro 3: Proposta de quadro sinóptico das entrevistas

TF	PROFESSORA	INTERESSE PRIMÁRIO

Legenda: TF = Turno de Fala de acordo com a ordem no texto do discurso da entrevistada.

Fonte: elaboração própria

A sinopse está centrada nos pontos de vista, episódios, descrições e exposições que serão objetos da análise transdisciplinar das representações sociais. *A posteriori* construíram-

se as categorias de análise de RS a partir da leitura atenta e codificações feitas nas entrevistas e na sinopse. As categorias de análise são as seguintes:

a) **generalizações ideológicas**: trata-se de proposições que difundem um estereótipo, fruto de princípio capacitista, preconceituoso para com pessoas deficientes, que explicita ou implicitamente as caracterizam como inferiores, incapazes, impotentes. São proposições falsas, que não se sustentam em um debate crítico e ideológico. Um exemplo de generalização é a afirmação de que a pessoa surda é naturalmente agressiva devido à ausência de comunicação. Outro exemplo é a propaganda de que todas as pessoas são normais. Tal propaganda desconsidera o fato de existirem ideais de beleza que controlam o pensar e o agir das pessoas na sociedade contemporânea.

b) **invisibilizações**: trata-se da não percepção de existência ou não consideração das suas necessidades básicas. É como se não existisse ou não quisesse ver, não considerar que possa existir, parecendo como invisível, escondido ou ocultado dos outros, da convivência. Um exemplo é a desconsideração de aspectos da deficiência ou culturais na sala de aula como corrigir a prova escrita desconsiderando que quem a escreveu foi um aluno surdo.

c) **interdições²⁰ normalizadoras**: trata-se de discursos e atitudes proibitivas que impedem o desenvolvimento de potencialidades das pessoas deficientes. Por exemplo, um familiar pode achar que a surdez é um empecilho para a pessoa jovem ou adulta andar sozinha no movimento de ir e vir para a escola, interditando a pessoa desse aprendizado.

Estas três categorias de análise acabam por reduzir e desvalorizar a pessoa, seja com atributos que desqualificam, seja por desprezo, desconsideração ou impedindo-a de fazer algo que possa ser útil para o aprendizado. No caso, a deficiência é percebida negativamente, uma vez que pode suscitar horror, espanto e/ou comentários jocosos que causam mal-estar e inferiorização do deficiente.

d) **disnormalizações**: trata-se de discursos que consideram as capacidades e que desenvolvem potencialidades das pessoas deficientes. Tais discursos se contrapõem a qualquer forma de capacitismo, consideram formas diferenciadas de interação, como a Libras, as que utilizam imagens ou outros sistemas alternativos, constituindo concepções outras de

²⁰ O termo **interdição** é usado na área jurídica com os sentidos de proibição e de impedimento, sentidos que se aproximam do utilizado neste trabalho. Segundo Santos (2001), na interdição, tem-se uma privação legal que impede alguém do gozo ou do exercício de certos direitos ou mesmo de gerir seus bens e a própria pessoa. No caso jurídico, o juiz decreta a interdição de uma pessoa, tornando-a incapaz de gerir seus bens, nomeando um curador – aqui o termo técnico é curador, no caso da pessoa ser maior de 18 anos – se menor será tutor, para representar juridicamente. O representante age em nome e proveito do interditado, do incapaz.

letramento e uma nova ética para o corpo, superando a obsessão do ser humano médio e perfeito.

1.3.6 Características transdisciplinares desta pesquisa

Uma vez que o conhecimento transdisciplinar é produzido em função dos interesses dos vários atores sociais interessados em resolver um problema prático, portanto em um contexto de aplicação, os resultados desta pesquisa devem atender aos interesses do grupo que participou da pesquisa, no caso as professoras das duas instituições envolvidas.

Dessa forma, nesta pesquisa transdisciplinar das representações sociais buscou-se o estabelecimento de um *feedback* com as professoras por meio de contatos por *e-mail* e seminários de discussão científica realizados nas escolas.

A busca por controle de qualidade da pesquisa foi objetivado nos momentos em que os envolvidos tiveram oportunidade de avaliar e refletir sobre a pesquisa. Ocorreu uma sessão de discussão nas escolas sobre o processo e os resultados e as professoras receberam o trabalho completo, além de receberem a transcrição de suas entrevistas.

Com os resultados da pesquisa, espera-se um conhecimento melhor a respeito das práticas docentes, relacionando este com análises transdisciplinares e fornecendo elementos preciosos sobre o ensino, que podem ter consequências interessantes para a formação continuada das professoras. Além disso, a novidade dos problemas abordados e a complexidade do objeto estudado pressupõem uma concepção, uma delimitação das unidades de estudo e uma elaboração metodológica importantes em diferentes domínios da pesquisa das ciências da educação.

CAPÍTULO II:

HISTÓRIA DAS FORMAS DO TRABALHO DOCENTE NO INES E NA UEESPAC

Bakhtin (2003, p. 261) diz que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem". O autor argumenta que os usos da linguagem ocorrem por meio de discursos, "proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana", e que estes discursos "refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido Campo". Com base nesses pressupostos de Bakhtin, considerou-se nesta pesquisa que a origem dos discursos sobre o surdo e a surdez situa-se nas diversas formas do trabalho docente que se tornaram oficiais e estão expressos nos documentos e artigos de análise historiográfica.

Nesta pesquisa considerou-se o campo da atividade humana em dois espaços sociais: o primeiro na Cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)²¹, e o segundo na Capital do Estado do Pará, a Unidade de Educação Especial Professor "Astério de Campos" (UEESPAC)²².

O INES é uma instituição centenária e iniciadora da educação de surdos no Brasil. Segundo Rocha (1997), foi no espaço do INES que se estabeleceu "a gênese da Língua de Sinais". Não apenas da relação comunicacional por meio do uso de uma língua de sinais, mas também, institucionalizou métodos, objetos de ensino, formas de avaliar e os principais discursos a respeito da surdez e da pessoa surda.

A UEESPAC foi fundada em função da Campanha Nacional de Educação do Surdo, movimento federal ocorrido a partir de 1957 coordenado pelo INES, e que por isso a escola recebe o nome de um dos coordenadores da campanha, o professor "Astério de Campos", que também é autor do Hino ao Surdo.

²¹ Segundo Solange Rocha (2009), o INES teve as seguintes denominações: 1) 1856 a 1857 - Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os sexos; 2) 1857 a 1858 - Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 3) 1858 a 1865 - Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 4) 1865 a 1874 - Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos; 5) 1874 a 1890 - Instituto dos Surdos-Mudos; 6) 1890 a 1957 - Instituto Nacional de Surdos-Mudos; 7) 1957 atual - Instituto Nacional de Educação de Surdos.

²² O UEESPAC também teve diferentes denominações desde sua fundação. São elas: 1) Escola de Educação de Surdos-Mudos Prof. Astério de Campos (Dec. 3.174 de 21/10/1960); 2) Instituto Prof. Astério de Campos (Lei 5.583 de 15/12/1965); Unidade Técnica de Educação Especial Prof. Astério de Campos (Lei 4.398 de 14/07/1972); Unidade de Educação Especial Prof. Astério de Campos (Dec. 6.069 de 09/05/1989 - que faz reformulações no Departamento de Educação Especial).

A primeira instituição tem uma rica biblioteca com acervo documental dos séculos XVIII ao XXI sobre educação de surdos, a segunda não tem biblioteca escolar. Para recuperar essa história buscaram-se decretos em Diários Oficiais, notícias de jornal, documentos não publicados do Departamento de Educação do Estado e os poucos artigos historiográficos publicados, exigindo um trabalho minucioso para juntar as informações a respeito da atividade docente dessa Unidade Escolar.

Neste capítulo, faz-se uma descrição diacrônica²³ das formas de trabalho docente. Direciona-se para a apreensão das disciplinas trabalhadas nas escolas e os métodos de ensino, para se compreender a partir das transformações no passado o como se dá a educação dos surdos no presente. Este recorte diacrônico das formas de trabalho docente, no INES e no UEESPAC, foi estabelecido para responder as seguintes questões:

- 1) O que propiciou a fundação do INES, no século XIX, no Brasil?
- 2) Quais disciplinas pedagógicas compunham a estrutura curricular do ensino de surdos no INES?
- 3) É verdade que no INES, durante um século, prevaleceu a proibição da língua de sinais no ensino de surdos?
- 4) Como ocorreu, historicamente, a utilização da língua de sinais no ensino de surdos no INES e no UEESPAC?
- 5) O que levou à criação da UEESPAC no século XX?
- 6) Como se constituíram os discursos de ensino integracionista e inclusivo nas duas instituições pesquisadas?

2.1 O INSTITUTO NACIONAL DE SURDOS

2.1.1 As origens da educação especial

Foi no século XVIII que os discursos sobre a educação de surdos começaram a ter mais relevância. De acordo com Davis (1995d), praticamente esses discursos não ocorreram

²³ Empréstimo-se o termo da linguística para a descrição que se vai fazer da evolução do trabalho docente com surdos nas duas escolas pesquisadas. Na perspectiva linguística estuda-se as “mudanças que a língua sofreu ao longo de um determinado período” (TRASK, 2004, p. 78); na perspectiva deste trabalho, o sentido de diacronia é de mudanças histórico-evolutivas na educação de surdos.

antes do século XVIII, devido inexistir escolas para surdos-mudos²⁴ e nem registros escritos que mostrem alguma preocupação com esta categoria. Nos termos de Davis: “[...] não havia nenhum discurso sobre a surdez, nenhuma política pública em surdez, nenhuma instituição educacional – e, portanto, os surdos não foram construídos como um grupo”²⁵ (DAVIS, 1995d, p. 82).

Essa ausência de escolas impediria a propagação de uma Língua de Sinais. Na segunda metade do século XVIII, com a fundação, em 1760, da *Institution Nationale des Sourds-Muets*, pelo Abade Charles Michel de l’Epée (1712-1789), é que se inicia a propagação da Língua de Sinais no ensino de surdos. Além desse instituto de surdos-mudos, ocorre a fundação, em 1791, da *Institution Royale des Jeunes Aveugles*, pelo educador Valentin Haüy (1745-1822), e os estudos do médico Jean Marc Gaspard Itard (1774 - 1838) de um “garoto selvagem de Avergan” estudos que passou a se chamar de Educação Especial.

A propósito, o médico Jean Marc Gaspard Itard é considerado o pai da Educação Especial por seu relato de estimular um “garoto selvagem”, considerado surdo-mudo (ITARD, 2001), a ter uma vida social. O medico tentou ensiná-lo a falar e a realizar atividades básicas como usar pratos e talheres. Parece que conseguiu ensinar algumas “habilidades básicas na vida, mas [o garoto] nunca se tornou ‘normal’” (SMITH, 2008, p. 32). Na atualidade essas habilidades são chamadas de habilidades da vida diária²⁶.

A questão que se coloca em discussão é: por que na Europa, no século XVIII, algumas personalidades do Clero (o Abade L’Epée), da educação (Valentin Haüy) e da medicina (Gaspard Itard) se interessaram por esse campo de estudo que passou a ser chamado de educação especial?

Para responder é preciso retomar questões filosóficas predominantes no século XVIII, como as que levantavam as dúvidas: O pensamento é anterior a linguagem? Pode existir ser humano sem linguagem? E as respostas dadas remetem à informação de que foi no século XVIII que se consolidou a atividade de leitura, com o crescimento da cultura letrada,

²⁴ O termo surdo-mudo foi usado desde a fundação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos em 1857 até a atual denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1957. O pressuposto para a retirada do termo ‘mudo’ é de que os surdos poderiam adquirir a modalidade oral da língua.

²⁵ [...in the eighteenth century Before the eighteenth century there were individual deaf people and families of the deaf, and in urban areas even loose associations of the deaf, but] there was no discourse about deafness, no public policy on deafness, no educational institutions - and therefore the deaf were not constructed as a group (DAVIS, 1995d, p. 82).

²⁶ O termo Atividades da Vida Diária “abarcan las actividades más frecuentes que realiza un sujeto, están relacionadas con lo familiar, diario, cotidiano, con las necesidades humanas, con la independencia y con el uso del tiempo” (AYUSO, 2007, p.269).

ampliada, sobretudo, com a propagação do texto impresso e com a consolidação do gênero discursivo “Romance” (DAVIS, 1995c). Na explicação deste autor: “Uma parte dessa diferença tem a ver com o fato de que, para se tornarem leitores, as pessoas no Século XVIII tiveram que se tornar surdos, ao menos culturalmente falando”²⁷ (DAVIS, 1995c, p. 62).

Outra explicação, desta feita para explicar a origem da preocupação da igreja para com a educação de surdos é a de que era preciso salvar uma alma que estava na ignorância da religião. Desta feita, a língua de sinais que surgiu nos mosteiros medievais pode estar relacionada com a concepção religiosa de imitar a vida de martírio dos primeiros cristãos, com votos de pobreza, castidade e de obediência, associados ao isolamento social, a vida asceta, ao jejum, ao trabalho árduo e ao silêncio (REILY, 2007). Quanto ao silêncio, “Entendia-se que o contato com o mundano contaminava a alma, e o silêncio tinha a função de apagar as lembranças da vida pregressa” (REILY, 2007, p. 312).

A fundação destas duas escolas de surdos-mudos e de cegos pode ser explicada também por uma corrente ideológica da época que sintetiza todas as abordagens, o iluminismo, dos teóricos da burguesia, principalmente Montesquieu, Voltaire, Diderot, D’Alembert, Rousseau e Adam Smith, nos séculos XVII e XVIII, sintetizando diversas tradições filosóficas, correntes intelectuais e atitudes religiosas. Segundo Cotrim (2000), o iluminismo estabelecia que todos são iguais perante a Lei, apesar das diferenças econômicas; que todos têm liberdade pessoal e social para realizar seus negócios, sendo irracional a ocorrência de troca e venda de mercadorias apenas por pessoas de uma mesma religião e que a propriedade privada é um direito de que o ser humano pode dispor livremente. Tal corrente defendia um progresso humano por meio de realizações científicas e tecnológicas, entre as quais a imprensa foi fundamental, uma vez que “livrava o mundo do feitiço, dos mitos, da imaginação” (COTRIM, 2000, p. 182).

O ideal iluminista também contribuiu para a criação das primeiras escolas especiais. No caso dos surdos, são as organizações religiosas que tomam a iniciativa de educá-los na Europa. Segundo Braddock & Parish (2001) foi o clérigo Juan Pablo Bonet (1579 - 1629), em Madri, em 1620, quem editou a primeira obra na área de surdez: "Redação das Letras e Artes de ensinar os Mudos a Falar". Na Alemanha, foi o pastor Samuel Heinicke (1729-1790) o fundador das primeiras escolas para surdos. A ele é atribuída a criação do “método alemão”

²⁷ Part of that difference has to do with the fact that in order to become readers, people in the eighteenth century had to become deaf, at least culturally so. That is, to read requires muteness and attention to nonverbal signs (DAVIS, 2005c, p. 62).

de oralização do surdo, que não permitia o uso de sinais – premissa principal do que passou a ser chamado de oralismo – em oposição ao método de L’Epeé, ou método francês.

Além deste fator cultural explicitado, a educação especial, em particular a de surdos, foi influenciada em seu início pelos interesses religiosos. No século XVIII, viu-se a propagação gradual de escolas residenciais para pessoas surdas-mudas e cegas (BRADDOCK; PARISH, 2001). Em nome de uma instituição religiosa, são criadas escolas residenciais para a educação de pessoas surdas, com a criação de pedagogias e de métodos específicos para trabalhar com essas pessoas, fundamentadas principalmente na aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

2.1.2 A fundação do INES e as primeiras disciplinas curriculares

A institucionalização da Educação Especial teve início no Brasil²⁸ com a fundação do Instituto Real dos Jovens Cegos em 1854 e com a fundação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, em 1857.

Jannuzzi (2004) explica que foi em função da influência junto ao Rei brasileiro que aconteceu a criação do Instituto Real dos Jovens Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant. Foi devido à influência do médico pessoal do imperador, José Francisco Xavier Sigaud, pai de uma menina cega, que ocorreu a criação de um espaço para cuidar dessa jovem, com a influência também de José Álvares de Azevedo, que, por ser cego, estudou em Paris, e ao voltar, traduziu a História do Instituto dos Meninos Cegos de Paris, do autor francês J. Dondet, obtendo reconhecimento e influência junto ao Instituto.

Já a fundação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os sexos, a primeira denominação da escola, ocorreu em função da vinda de Eduard Huet, ou Hernest Huet ou Ernst Huet ao Brasil. Huet (1822?-1882) era um nobre francês, com surdez adquirida, aos 12 anos de idade, provavelmente em decorrência do Sarampo. Este ex-aluno do Instituto Nacional de Surdos de Paris veio ao Brasil provavelmente na década de 1850, ao Rio de Janeiro, na época sede da monarquia portuguesa, com uma carta de recomendação²⁹ a qual

²⁸ O atendimento de pessoas “fora dos padrões de normalidade”, segundo Jannuzzi (2004, p. 9) iniciou nas Santas Casas de Misericórdia, desde o século XIX. Esta autora cita uma Lei do ano de 1828 que ordenava a criação das “rodas de expostos” para acolhimento “de crianças com alguma anomalia, ou cujos responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos”.

²⁹ Um trecho dessa carta fazia algumas recomendações do tipo: “[...] 3º Una pensión estará disponible para cualquier individuo sordomudo entre 7 y 16 años que posea un certificado de vacunación. 4º La duración de los estudios es de 6 años completos. 5º 8 horas diarias son dedicadas a las clases y 4 horas a los trabajos manuales,

apresenta ao Imperador D. Pedro II (que reinou de 1821 a 1841) intencionando fundar uma escola para surdos no Brasil. De posse desta carta que continha uma recomendação do ministro da Instrução Pública da França, o influente Marques de Abrantes apresenta Huet ao Imperador D. Pedro II³⁰ (PERLIN 2002, JANNUZZI, 2004, OVIEDO 2007, PINTO 2007).

Tudo indica que foi a partir de uma ação de um surdo oralizado e em função de sua amizade com o Imperador que se constitui uma comissão "com figuras importantes do império a fim de promover a fundação de uma escola para a educação de pessoas surdas" (ROCHA, 1997, p. 5). A criação do Collégio Nacional para Surdos-Mudos representou a possibilidade de reconhecimento como pessoas de direito a uma escolarização o que antes era desconsiderado pelo governo. Com a criação do 'Collégio', os surdos deixaram de ser menos invisíveis para a sociedade.

Huet, o primeiro gestor e primeiro professor de surdos no Brasil, estabeleceu as disciplinas do seu programa de ensino em 1856 (cf. ROCHA, 1997, p. 5): "Língua Portuguesa; Aritmética; geografia; História do Brasil; Escrituração Mercantil; Linguagem articulada (aos com aptidão); Leitura sobre os lábios e Doutrina Cristã". Como se vê, no início ocorre a preocupação de ensinar conteúdos. Segundo Pinto (2006, p.4), estas disciplinas tinham "o objetivo de difundir e unificar a língua nacional, propagar a religião, o ensino da leitura e escrita, além de uma moral atrelada às visões das classes senhoriais". Nessa época a instrução era individual: "O método era sempre individual [...] não importando se era apenas um aluno ou um grupo de alunos. O professor se dirigia a um aluno de cada vez" (ROCHA, 2007, p. 25), sendo que as aulas ocorriam de 10 às 12 horas e das 15 às 17 horas e o curso tinha a duração de cinco anos, sem o objetivo de propiciar a seriação dos alunos.

Para se ter um paralelo entre o Instituto de Surdos-Mudos e o Instituto de Cegos, existentes no Brasil na época do Império, o Instituto de Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC, 2007, p. 80) foi fundado com

distribuídos de modo que sirvan de recreación y de distracción entre los estudios. 6º Las materias de estudio serán principalmente la historia, el catecismo, la aritmética, la geografía, la agricultura teórica y práctica, y sobre todo, la lengua usual, que, para los sordomudos, es el conocimiento más difícil de ser adquirido (OVIEDO, 2008, p. 1)

³⁰ Além da carta, "Huet parece haber tenido, asimismo, una relación personal con el propio emperador del Brasil, Don Pedro II. Ese nombre llevaba el segundo hijo de Huet, de quien se dice era ahijado del emperador (OVIEDO, 2007, p. 3).

[...] curso de oito anos. Nos três primeiros anos: leitura, escrita, cálculo até frações decimais, música e artes mecânicas adaptadas à idade e força dos meninos. Na leitura, se compreende o ensino do catecismo. No quarto ano: gramática nacional, Língua Francesa, continuação de aritmética, princípios elementares de geografia, música e ofícios mecânicos. Do quinto ano em diante, além das matérias do ano antecedente, o ensino de geometria plana e retilínea; de história e geografia antiga, média e moderna; e leitura explicada dos evangelhos. No último ano: história e geografia nacional e o aperfeiçoamento da música e dos trabalhos mecânicos para os quais maior aptidão tivessem mostrado os alunos.

No caso, o método de Huet incluía o uso de sinais datilológicos para a aquisição da linguagem escrita e a leitura labial “aos que tivessem aptidão” (ROCHA, 1997, p. 5), ou seja, trabalhava a aquisição de palavras utilizando o alfabeto feito com as mãos e aos que tivessem alguns resíduos auditivos desenvolviam a linguagem oral, articulada.

Conforme Oviedo (2007, p. 3) relata, os primeiros alunos eram submetidos a avaliações públicas:

O instituto começou com sete estudantes, que recebiam aulas em Língua de Sinais Francesa e que Huet se propôs a alfabetizar no português. Dois anos após o início das aulas, os estudantes já estavam em condições de se apresentar aos examinadores públicos³¹.

No relato de Oviedo (2007) também se identifica que eram poucos os alunos. Eram sete meninos na idade de 7 a 17 anos, seis dos quais eram “mantidos pelo Imperador, pelo convento, pelo mosteiro, e um pela própria família” (ROCHA, 1997, p. 6).

Também explicita que os alunos surdos aprendiam sinais da Língua de Sinais Francesa e foram instruídos a partir do alfabeto datilológico para se ensinar a escrita da Língua Portuguesa e ajudar na pronúncia da fala. E, desde o início, ocorre a polêmica entre ensinar conteúdos escritos, com alguma permissão ao uso de sinais, ou ensinar a oralizar, a ler os lábios e a pronunciar vocábulos.

Huet dirigiu o Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos desde a sua fundação em 1857 até 1861 (ROCHA, 1997). Uma primeira versão para sua saída, fornecida por Rocha (1997), é a de que esta teria sido ocasionada por conflitos conjugais, financeiros e intrigas pessoais com o Marques de Olinda. Uma segunda versão complementar é dada por

³¹ El Instituto comenzó con siete alumnos, que recibían clases en Lengua de Señas Francesa y que Huet se propuso alfabetizar en portugués. Dos años después de haber comenzado, los alumnos estuvieron ya en condiciones de presentarse a los examinadores públicos (OVIEDO, 2007, p. 3).

Oviedo (2007): o convite para fundar uma escola de surdos no México, o que foi aceito por Huet.

2.1.3 As alterações para disciplinas ligadas à aquisição da escrita

Com a saída de Huet da direção da Escola (ROCHA, 1997), ocorrem alterações das disciplinas anteriormente desenvolvidas no Instituto. Em 1867, foi retirada a disciplina leitura labial e acrescentadas Leitura escrita, Geometria Elementar, Desenho Linear, Francês e Contabilidade. Foi mantido o ensino da Língua Portuguesa, da Geografia e da Doutrina Cristã, todas ligadas à aquisição da escrita.

Outra disciplina do Instituto estava direcionada para a aquisição de um ofício. O diretor da época, Tobias Leite (1868-1896), indicado por Benjamim Constant, líder republicano, que dirigia na época o Instituto de Cegos, toma a iniciativa de implementar o ensino agrícola: “para tanto, mandou preparar num terreno anexo ao jardim do Instituto uma pequena horticultura, onde os alunos pudessem aprender atividades agrícolas, servindo de base para uma futura atividade econômica” (ROCHA, 2007, p. 40).

2.1.4 A volta da disciplina ligada à aquisição da oralidade

O período da predominância do ensino da escrita ocorre até 1871. Neste ano é reintroduzido o ensino da oralidade, para os surdos mais aptos; e, mais tarde em 1873 é alterado o regimento interno para recolocar a disciplina ‘Leitura sobre os Lábios’ com a figura do repetidor da turma, que tinha a missão de “assistir e depois repetir as lições do professor; acompanhar, pernoitar; corrigir os exercícios, substituir professores; realizar a desmutização do aluno” (ROCHA, 1997, p.7). Também, com a alteração do regimento, se instaura o pressuposto de que os alunos deviam aprender um ofício, o **ensino profissionalizante**, o qual vai vigorar até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Isso aconteceu em função das necessidades e transformações do mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, interfere na sua educação.

A implementação de um ensino profissionalizante nas instituições públicas, a exemplo do que aconteceu no Instituto Nacional de Surdos-Mudos decorreu da concepção de que enquanto as classes médias e altas tinham como meta a Universidade, cabiam as classes

inferiores a aquisição de uma profissão. E no caso dos surdos-mudos a profissão disponível na gestão de Tobias Leite (1868-1896) era no campo.

Na concepção de Tobias Leite (conf. ROCHA, 2009, p. 49).

[...] o objetivo não era o de formar homens letrados. Sendo de classes de baixa segmentação econômica, seria melhor oferecer-lhes o ensino agrícola pelas características do Brasil e, também, como médico que era, argumentava achar a vida no campo mais saudável para o surdo. Nas cidades só lhes restavam a profissão de artista ou de operários, o que segundo ele, tornava-os vulneráveis à exploração de chefes de oficinas ou de empresários cruéis. No campo, com a vida mais calma, estariam protegidos.

No caso do surdo, é preciso adquirir uma profissão e se tornar um ser humano produtivo, fazendo parte do mercado de trabalho, mesmo que isso signifique ser explorado com baixos salários, não ter consciência crítica em relação ao trabalho que realiza e estar reduzido a uma única escolha, no caso, o trabalho no campo.

2.1.5 O fortalecimento da oralidade, da escrita e da profissionalização

Posteriormente a saída de Tobias Leite, no período que vai de 1871 a 1910, o ensino da modalidade oral (para os mais aptos), da escrita e da profissionalização se fortalecem. Para isso, assume a cadeira de Linguagem articulada, em 1873, um professor que irá se destacar com os feitos que alcança na oralização dos surdos. Trata-se do famoso professor Candido Jucá (1865-1929), que atuava no Instituto de Surdos-Mudos e no Colégio Pedro II.

Candido Jucá ficou conhecido por seus conhecimentos fonéticos e por desenvolver a capacidade de leitura labial nos seus alunos surdos. Segundo Rocha (2009, p. 52),

Jucá foi bastante ousado em relação ao ensino de língua em sua época. [...] Ele invertia o processo e partia da frase para ensinar a língua. O sucesso de seu trabalho foi registrado no Jornal do Comércio do dia 5 de dezembro de 1898. Consta que, na presença do então ministro Epitácio Pessoa, um aluno de nome Laurindo repetiu uma quadra de Casimiro de Abreu, lendo dos lábios do professor.

Fora Cândido Jucá que restabeleceu a disciplina ou cadeira de Linguagem Articulada, aos alunos “que se mostrarem aptos a recebê-la” (ROCHA, 1997, p. 13), portanto, não extensiva a todos os alunos do Instituto.

2.1.6 O método oral puro

A cadeira, ou disciplina, linguagem articulada, com o Decreto 6.892 de 12/03/1908 acirra o debate com a cadeira de Linguagem Escrita. Esta disputa entre disciplinas dura dois anos, a cadeira de linguagem escrita perde espaço no embate com um novo Decreto, de número 9.198/1910, que em seu Artigo nono estabelece: “O método oral puro deve ser adotado em todas as disciplinas” (ROCHA, 1997, p. 13). É a fase do oralismo que chega a sua oficialização.

Ao que parece, essa fase do oralismo “puro” perdurou oficialmente por nove anos, de 1911 a 1920, estabelecendo como prática a proibição do uso de sinais na prática docente. Skliar, Massone e Veinberg (1995, p. 14)³² definem o oralismo a partir das características negativas dos surdos:

A educação converte-se em eminentemente terapêutica, o objetivo do currículo escolar é dar ao sujeito o que lhe falta: a audição e sua derivada – a fala. Os surdos são considerados enfermos reabilitáveis, e os intentos pedagógicos são unicamente práticas reabilitatórias derivadas do diagnóstico médico cujo fim é unicamente a ortopedia da fala.

O método oral puro ocorreu em função da repercussão do congresso de Milão. Nesse congresso, realizado na Itália, no período de 6 e 11 de Setembro de 1880, ocorreu uma votação em que professores surdos, em minoria, foram derrotados pela maioria de professores ouvintes, aprovando o privilégio da modalidade oral em detrimento da língua de sinais na educação de surdos (SÁ, 1999). Essa proibição de uso deu origem ao que se passou a chamar de oralismo.

Este fato histórico vai servir de argumento para uma representação de opressão da comunidade surda no mundo todo, em que se estaria proibindo o uso da língua de sinais. Nos estudos de Skliar este período de opressão perdurou por 100 anos, de 1880 a 1980, quando se passou a reverter a lógica de opressão da língua de sinais.

Para se ter uma idéia de um programa da disciplina Linguagem Articulada, cita-se o desenvolvido pelo professor Manoel Dantas Sobrinho, de 1913, que incluía: “Gramática imitativa e progressiva; leitura sintética nos lábios; educação da vista; educação do tato;

³² La educación se convierte en eminentemente terapéutica, el objetivo del curriculum escolar es dar al sujeto lo que le falta: la audición, y su derivado: el habla. Los sordos son considerados "enfermos" rehabilitables y los intentos pedagógicos son únicamente prácticas reabilitatorias derivadas del diagnóstico médico cuyo fin es únicamente la ortopedia del habla (SKLIAR; MASSONE; VEINBERG, 1995: 87).

preparo dos órgãos respiratórios, preparo dos órgãos da articulação da palavra e desmutização” (ROCHA, 1997, p.14).

2.1.7 Os departamentos oral e silencioso: a pedagogia emendativa

A partir da gestão dos médicos otologistas Dr. Armando Lacerda e Dr. Henrique Mercaldo (1930-1947) retoma-se a disputa pelas cadeiras que propunham diferentes métodos de ensino aos surdos. Desta feita, são criados no Instituto Nacional de Surdos-Mudos dois departamentos, o Oral e o Silencioso. A existência do Departamento Silencioso, no INES, pode ser um argumento que depõe contra a proibição da língua de sinais e os chamados 100 anos ininterruptos de oralismo.

Na gestão do Dr. Armando Lacerda, ou melhor, em 1931, a poetisa Cecília Meirelles visita o Instituto, e publica em suas “Páginas de Educação”, no Jornal “Diário de Notícias” (MEIRELLES, 1931, p. 7), uma reportagem que explica a função desses dois departamentos:

O primeiro, subdividido em duas seções: a oral, só labial, compreendendo linguagem articulada e leitura labial, destinada aos surdos totais de inteligência normal entrados antes dos 9 anos, e aos semi-mudos, que não são congênitos; a acústico-oral, destinada aos semi-surdos. O segundo, compreendendo a linguagem escrita, é destinado aos retardados de inteligência e aos surdos entrados depois dos 9 anos. Neste departamento tentar-se-á substituir também a mímica, que é o meio de comunicação espontâneo dos surdos-mudos, pela dactilologia, que é um meio convencional. Isto é, aliás, uma coisa difícilíssima, dada a rapidez da chamada “contaminação mímica”, que faz com que os surdos-mudos em poucas horas se comuniquem entre si por esse meio instintivo e deficiente.

A comparação é explícita entre inteligência normal e os retardados de inteligência. Outro ponto é a caracterização da língua de sinais, que se destaca como espontânea, contaminadora, instintiva e deficiente.

Portanto, ressaltam-se as caracterizações normalistas feitas aos alunos pela Instituição, uma vez que “O primeiro compreendendo linguagem articulada e leitura labial destinada aos surdos profundos de inteligência normal [...] O segundo compreendendo a linguagem escrita aos retardados de inteligência” (ROCHA, 1997, p. 17).

Rocha (2007, p. 69-70) faz outras caracterizações do Instituto, ao assinalar que até meados dos anos 30, no Instituto,

Não havia carteiras individuais, mas uma mesa longa retangular com capacidade para oito alunos. O repetidor ficava em uma das laterais repetindo as lições dadas pelo professor mais gabaritado. O foco era o desenvolvimento da linguagem e o ensino não era organizado por disciplinas. A professora Léa descreveu uma atividade do repetidor: o professor gabaritado dava-nos instruções diárias de ensinar, por exemplo, o nome dos objetos, os pronomes e os verbos mais usados.

A função do professor, como posto, centrava-se em sua atuação a partir da entrada dos elementos gramaticais: cabia ao professor e ao ‘repetidor’ o trabalho com as classes de palavras. No exemplo dado por Rocha (2007), o que se percebe é a intenção de que seja assimilada, por parte do aluno, as classes de palavras, supondo que dessa forma ocorreria a apropriação das próprias palavras.

Esse período que inicia em 1930 teve como objetivo “emendar” o surdo. A política de atendimento às pessoas ditas anormais foi nomeada de **ensino emendativo**: “A expressão **emendativo**, de *emendare* (latim), significa corrigir falta, tirar defeito, [...] suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais” (JANNUZZI, 2004, p. 70). No modelo ideológico da **normalidade** o **ensino emendativo** considerou a deficiência auditiva associada unicamente ao desenvolvimento dos órgãos fonatórios, com a proibição do uso de gestos em sala de aula.

Tal ideologia partia do preceito de que os surdos “serão sempre uma diversidade, subconjuntos de pontos na superfície de um gráfico que gradua diferenças audiométricas – uma diferença para menos nos valores pontuados pela curva do sino” (SOUZA; GALLO, 2002, p. 41).

O ensino **emendativo** foi institucionalizado, segundo Jannuzzi (2004), pelo Decreto-lei 20.826/1931, que designou os estudantes como anormais físicos (débeis, cegos, surdos-mudos), anormais de conduta (delinquentes, perversos, viciados) e anormais de inteligência, “aconselhando escolas especiais para algumas dessas deficiências” (JANNUZZI, 2004, p. 108). Tal institucionalização significou, no caso dos surdos, a centralização da prática docente em desenvolver a linguagem oral e a fornecer uma habilitação profissional, institucionalizando papéis a serem cumpridos pelos docentes na educação especial: serem reabilitadores da fala.

O trabalho do professor especializado, agente do ensino emendativo na época, se dá a partir de vários diagnósticos, que são feitos por meio de vários especialistas que estabelecem uma forma de tratamento eficaz. Este trabalho, que leva em conta os diagnósticos, se

assemelha ao que é realizado por um especialista da saúde em um Centro de Reabilitação da fala.

A provável justificativa para a implementação das escolas *emendativas* e centros de reabilitação foi a demanda da “necessidade de escrever e contar para ocupar os novos empregos na indústria ou morar nas cidades onde tais indústrias geralmente se localizavam” (JANNUZZI, 2004, p. 80). As escolas e clínicas de reabilitação públicas ou privadas pretendiam emendar o deficiente para que trabalhasse na indústria.

A posse de Ana Rímoli Doria em 1951 (gestora do Instituto até 1961) representou o apogeu do **ensino emendativo** no Brasil. Segundo esta gestora, “a mecânica da fala deve ser ensinada à criança antes mesmo de qualquer outra noção ou conhecimento; só depois de razoável domínio desta, serão assimiladas as demais noções que fazem parte do currículo do curso primário” (DORIA, 1961, p. 207).

O processo pedagógico utilizado, na época, para Doria (1961, p. 313-314) levava em conta

[...] os resultados dos testes psicológicos, os quocientes de inteligência, a imitação da capacidade auditiva, o equipamento hereditário geral, a situação especial do panorama da surdez, a situação física, a acessibilidade ao treinamento, à educação, os testes visuais, as reações cinéticas, o senso de ritmo da criança e o meio em que ela vive, sobretudo porque a ausência de um desses elementos poderá prejudicar seriamente o seu progresso.

2.1.8 A formação de professores e a campanha de educação do surdo

Segundo Rocha (2009) somente em 1950 é que são descentralizadas as atividades do INES, com o estabelecimento de um curso normal de quatro anos para formação de docentes, de cursos de especialização na educação de surdos e da campanha nacional de alfabetização que implicaria a criação de escolas em outras regiões do país, onde houvesse necessidade e onde existissem professoras formadas. Eram poucas as escolas destinadas aos surdos até 1950, localizadas principalmente no sudeste do país.

Essas ações, implementadas na gestão de Ana Rímoli estavam imbricadas: formava professores para atuarem nas escolas que eram criadas nos Estados, com as campanhas de educação dos surdos.

O Instituto é quem promove essas iniciativas de formação, que internamente também passa por mudanças. A principal é a do nome: de Instituto Nacional de Surdos-Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos, isto em 1957, ano de comemoração do primeiro centenário do Instituto (cf. ROCHA, 2007). A mudança de nome do Instituto implica o discurso de que os surdos não são mudos, indicando que eles podem ser oralizados e perder a mudez.

As campanhas, não apenas de surdos, mas de cegos e de deficientes mentais, serviram como propaganda do Estado para o sistema de educação e reabilitação dos deficientes, de arregimentação de voluntários, de recolha de donativos e de incentivo à escolarização. As campanhas realizadas foram: a de Educação do Surdo Brasileiro (CESB, realizada a partir de 1957), a Campanha Nacional de educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV, realizada em 1958) e a Campanha Nacional de educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME, realizada em 1960), conforme Jannuzzi (2004). Tais campanhas foram implementadas pelo governo do presidente Juscelino Kubitschek (período de 1956 a 1961) e produziu concretamente a criação de inúmeras escolas de surdos por todo o Brasil, dentre as quais, uma no Estado do Pará, a Escola Especial “Astério de Campos”.

Um dos *slogans* da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro tinha os seguintes dizeres: “Criança ou adulto. Qualquer mudo falará. Leve-o à professora especializada. Ele aprenderá pelos meios modernos de ensino. Ela o tornará feliz!” (ROCHA, 2007, p. 97). Explicita-se aqui a função do professor: fazer o surdo falar e mais: torná-lo feliz, decorrente do ensino da fala, e por suposição, a generalização normalizadora: só quem fala é feliz e ser surdo é ser infeliz.



Figura 4: Folheto de propaganda da campanha para educação do surdo brasileiro
Fonte: Rocha, 2007, p. 97.

Isto também está implícito no Hino ao Surdo Brasileiro, composto por Ana Rímoli em parceria com Astério de Campos (ROCHA, 2009, p. 75-6):

Hino Ao Surdo Brasileiro

Em nossa Pátria queremos
 Dos surdos a Redenção;
 Aos surdos todos levemos
 As luzes da Educação.
 Não mais o ensino antiquado
 Nos simples dedos das mãos;
 Com um processo avançado,
 Salvemos nossos irmãos!

Oh! Felizes os que aprendem,
 Sem poderem mesmo ouvir;
 Com olhos a Fala entendem,
 Na Esperança do Porvir!

Os mudos podem falar:
 São, de certo, iguais a nós;
 Compreendem pelo olhar:

Aos surdos não falta a Voz.
 Avante, Mestres, avante!
 Com orgulho prazenteiro,
 Lidemos, a todo o instante,
 Pelo surdo brasileiro!

A Escola combate a Dor;
 Enche o Espírito de Luz;
 Instrução é Luz de Amor;
 Amemos como Jesus!
 Quem luta pela Instrução,
 Debaixo de um céu de anil,
 Trabalha, de coração,
 Pelo povo do Brasil!

No Hino do Surdo Brasileiro, criado em 1961 para fortalecer a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, não aparece mais o termo surdo-mudo, só surdo. Nesse texto, se faz propaganda de um ensino moderno “não mais o ensino antiquado/ Nos simples dedos das mãos”, ou seja, não será usando os ‘dedos’ ou ‘mãos’ no ensino e sim o uso da ‘boca’, símbolo da fala, com o trabalho de fazer o surdo falar. Aqui está o pressuposto da Campanha: a proibição da língua de sinais que deve ser substituída pela língua oral. Além disto, como comenta Nascimento (2002, p. 64) o “Hino ao Surdo” constitui-se em “uma preciosidade discursiva, que revela a imposição da linguagem do ouvinte sobre o surdo, não só pela

materialidade (o que diz), mas por sua forma irônica, ou seja, um hino, que jamais seria ouvido por um surdo.

Isto implica que o objetivo principal continuava a ser de buscar tratamentos para suprir as anormalidades, as enfermidades, as degenerescências, os defeitos, que deveriam ser superados, “adaptando o educando ao nível social dos normais” (JANUZZI, 2004, p. 97). Uma ocorrência demonstrativa da combinação entre ensino e atendimento médico são as práticas que ocorriam nas escolas especiais, com exames clínicos de laboratório, de audiometria, aplicação de curativos, injeções, vacinações, existência de enfermarias e tratamento de fisioterapia (JANNUZZI, 2004).

A perspectiva emendativa foi implementada até o final da década de 1960. A partir da segunda metade dessa década, em um período de propaganda da educação do surdo e da formação de professores para atuar nas novas escolas especiais fundadas, o Brasil passava por uma brutal ditadura militar instituída em 1964. Os anos que se seguiram foram de repressão aos movimentos organizados e de tortura aos opositores do regime que questionaram o modelo desenvolvimentista que favorecia a burguesia com a entrada de capital estrangeiro e a instalação de indústrias de base. O “desenvolvimento” entrou em crise em 1973 e com ele a possibilidade de redemocratização.

2.1.9 A pedagogia da Comunicação Total

Rocha (1997) informa que, em função das viagens aos Estados Unidos, foi a professora Ivete Vasconcelos a precursora dos modelos de estimulação precoce e de ensino denominado **Comunicação Total**, no Brasil. O primeiro modelo foi implantado oficialmente no INES em 1975 com atividades de estimulação sensorial da fala e da audição. Já o modelo da Comunicação Total se caracterizou por usar todas as formas de comunicação possíveis, inclusive o que se chamou de **Português Sinalizado** para trabalhar a estrutura da Língua Portuguesa, usando para tal o léxico da Língua de Sinais. Na prática significou a descaracterização das duas línguas, tanto da Língua Portuguesa quanto da Língua de Sinais, pois as possibilidades estruturais da primeira não são fixas e o contexto mais uma vez não foi considerado, sendo a Língua de Sinais tratada como fornecedora de vocabulário.

A pedagogia intitulada comunicação total acontece em função da divulgação de pesquisas a respeito da Língua de sinais, pesquisas estas realizadas por William Stokoe, no ano de 1960 e em um contexto de propaganda da integração do surdo no ensino regular.

Foi no ano de 1960 que os sinais falados por surdos começam a ter estatuto de língua, uma vez que passam a ter suas gramáticas descritas. Isso aconteceu em função das pesquisas desenvolvidas por William Stokoe (1919 - 2000), da Universidade Gallaudet, que descreve a estrutura da *American Sign Language* (ASL), nos Estados Unidos. Stokoe estabeleceu três parâmetros principais de análise: a configuração de mão, o movimento e o ponto de articulação, por conseguinte, a possibilidade de uma descrição fonética, morfológica e sintática a partir desses parâmetros.

Esses estudos descritivos possibilitam maior visibilidade à Língua de Sinais e vão propiciar o surgimento da Comunicação Total, na década de setenta e, mais tarde, do Bilinguismo, na década de 1980.

Como dito, a pedagogia da Comunicação Total acontece em um momento de propaganda da política de integração. Essa política "surgiu na Dinamarca, com o Bank Mikkelsen, em 1959, depois teorizado por Bengt Nirge, em 1969 e por Wolfensberger, em 1972, depois disseminado por todo o mundo. Era uma filosofia que defendia oferecer condições de vida, trabalho, educação e lazer em condições "tão próximas quanto possíveis" (MARTINS, 1987, p. 135) normais para todos os cidadãos. Os idealizadores defendem que a normalização é um objetivo a ser atingido e a integração um método de ação para se chegar à pretendida normalização.

Na teoria, a integração se baseou no princípio na normalização e no "mainstreaming". Este último significa segundo Sasaki (1997 p. 32) levar os alunos o mais próximo possível para os serviços educacionais disponíveis na corrente principal da comunidade", em termos, colocar na escola regular.

Segundo Pereira (1998) a política integracionista centra-se no professor de ensino especial que deve dar atendimento "ao aluno com defeito". Esse atendimento poderia ocorrer na própria escola, em classes especiais, ou salas de reforço, ou ainda nas escolas especiais. Em todos os casos, o objetivo era sanar as dificuldades do aluno e prepará-lo para frequentar a classe regular.

A partir da década de 80, segundo Martins (1987), com as críticas de que na integração era o aluno que tinha que se adaptar a escola e que a escola especial representava um ambiente segregativo, surge o paradigma da inclusão escolar, pressupondo mudanças na escola.

2.1.10 O método manual

Foi entre os anos de 1982 e 1985 que as mudanças metodológicas começaram a ocorrer no INES.

Em 1982, um dos fatos que contribuiu para a divulgação da língua de sinais foi a novela Sol de Verão, da Rede Globo, que apresentava um personagem surdo, interpretado por Tony Ramos, e com isto, a sociedade e a mídia passam a ter interesse pela comunicação por gestos (ROCHA, 2007). Isso não significou a predominância do método manual. Nesse mesmo ano, o INES funda seu Laboratório de Fonética, tornando-se um “centro avançado de diagnóstico e adaptação de prótese otofônica” (ROCHA, 2007, p. 117), mais conhecida como aparelho de surdez.

Em 1985, justamente em uma época de efervescência política brasileira, a Nova República, ocorre a indicação da Professora Lenita Oliveira Viana para a direção do INES. Esta promove inúmeras alterações na Instituição, dentre as quais a de “Promover os primeiros cursos de Língua de Sinais no INES ministrados por Fernando Valverde e Lúcia Severo” (ROCHA, 2007, p. 119). A efervescência política no Instituto se deu com o debate entre os Métodos Audio fonatório (sem Língua de Sinais), a Comunicação Total e o Grupo Controle que fazia pesquisas na implementação do ensino por meio da Libras.

Outro fator para essas mudanças foi a divulgação do bilinguismo na Suécia, onde a Língua de Sinais foi oficialmente aceita pelo parlamento daquele país, em 1981 (WALLIN, 1992). Esse fato influenciou linguistas como Lucinda Ferreira Brito, Eulália Fernandes e Tânia Amara Felipe, passando a divulgar pesquisas relacionadas ao ensino bilíngue de surdos no Brasil.

2.1.11 A criação do Instituto Superior Bilíngue

Do debate entre oralismo, comunicação total e bilinguismo, permaneceu a proposta bilíngue. Perdeu força a aquisição da língua oral portuguesa e a Libras recebe o *status* de língua de ensino, ocorrendo a partir de 1993 a contratação de professores que deveriam ministrar suas aulas utilizando a Libras, sendo que a Língua Portuguesa passa a ser colocada como segunda língua.

O INES também altera seu Currículo para oferecer as mesmas disciplinas das escolas regulares. Ocorre segundo Rocha (2007, p.131) a

Transformação de uma Instituição que tinha como foco o ensino da linguagem escrita e/ou oral e de uma profissão, para o de uma escola com currículo semelhante ao das escolas regulares, cujos alunos são usuários predominantemente de uma língua de natureza visual-motora e ágrafa.

Em função de todas essas transformações e, sobretudo, da Legislação federal, em 2006, o INES cria o Instituto Superior Bilingue de Educação com a licenciatura em Pedagogia. Tal graduação é bilingue (Português / Língua Brasileira de Sinais) para ‘surdos’ e ‘ouvintes’, promovendo de certa forma uma inclusão ao inverso, uma vez que propicia o acesso de pessoas ouvintes para estudar junto com surdos na Escola Especial.

Para sintetizar este histórico, elaborou-se um resumo esquemático dos principais aspectos referentes, tais como as disciplinas didáticas instituídas, e as metodologias em disputa.

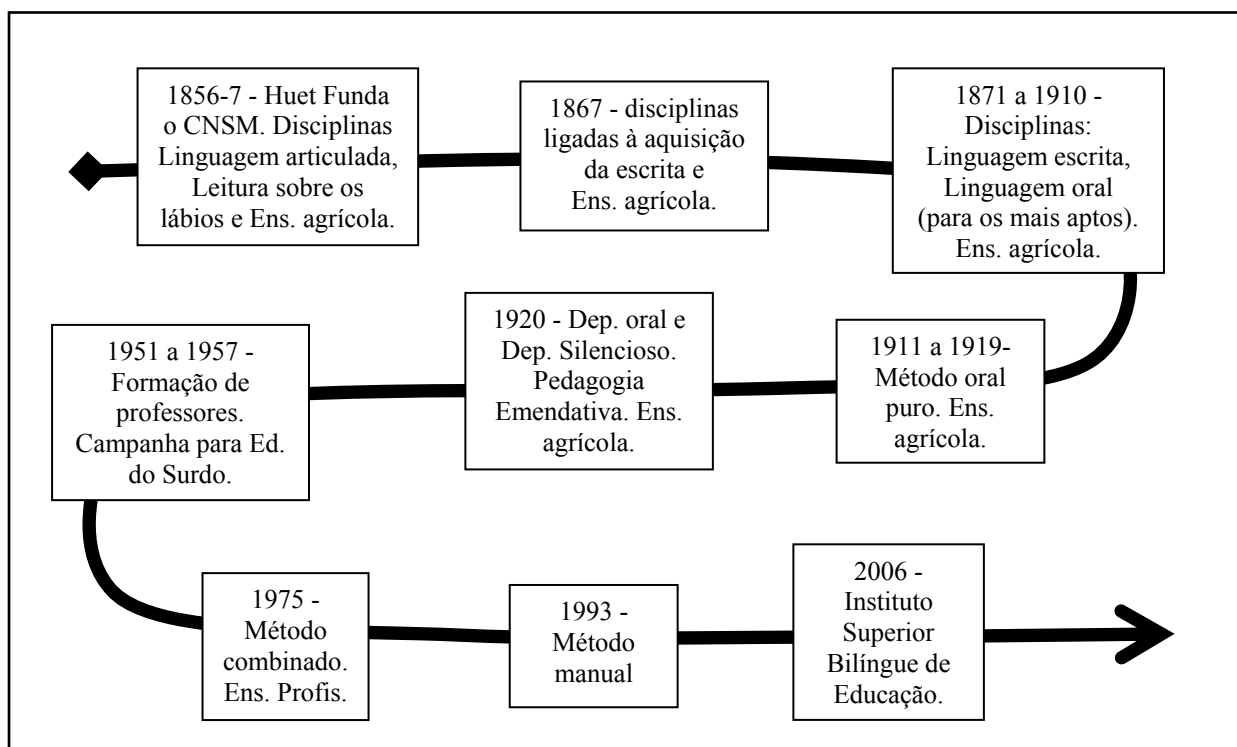


Figura 5: Esquema da História das formas do trabalho docente no INES.

Fonte: elaboração própria

2.2 A UEES. PROFESSOR ASTÉRIO DE CAMPOS

Ao que tudo indica a preocupação com os deficientes iniciou no período do Império no Brasil que impulsionou o comércio e a construção dos centros urbanos, o que exigiria um espaço reservado, longe do centro comercial, para os indesejáveis, dentre outros, os deficientes, alienados e mendigos. Por ora, é suficiente dizer que em Belém, desde o ano de 1886, já existia a proposta de construção de um hospício de alienados, a exemplo do Hospício Pedro II, conhecido como "Palácio dos Loucos" inaugurado em 1852, no Rio de Janeiro.

O Hospício de Alienados do Pará foi criado em 1892, em Belém. Conhecido como Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira, a partir de 1937, sobreviveu por noventa e dois anos. Sua desativação em 1984 (RICCI; VALENTIM, 2009) ocorreu em função dos novos discursos a respeito da integração e da desospitalização³³ dos então chamados doentes mentais.

Antes dos discursos e movimentos pela integração, estabelecidos na década de 1970, ocorreu o discurso rotulado de **ensino emendativo**, o que vai dar origem a criação das instituições especializadas para deficientes visuais, auditivos e mentais na capital do Estado do Pará. Esse movimento ocorreu em função das Campanhas de Educação do Cego, do Surdo e do Deficiente Mental e dos cursos de especialização realizados no Rio de Janeiro, na época capital do império.

2.2.1 A fundação da Escola Astério de Campos

O **ensino emendativo** no Pará é marcado pela participação de professoras em cursos de “especialização”, ocorridos no período de 1957 a 1961, no Estado da Guanabara, atual Rio de Janeiro (ALMEIDA; NETO 2007, p. 211 e 213). Os cursos eram para atender a cegos, surdos e deficientes mentais:

³³ O movimento de desospitalização dos doentes mentais ocorreu em função das condições deploráveis que os doentes mentais viviam nos chamados hospitais psiquiátricos (BRADDOCK & PARISH 2001). Esse movimento, conhecido no Brasil por Luta anti-manicomial, ocorreu em vários países ocidentais a partir da década de 1980, com a redução de leitos e fechamento de hospitais. Em Belém do Pará, no espaço onde existia o hospital para doentes mentais Juliano Moreira, foi construído um Campus da Universidade do Estadual do Pará.

Curso de Professores e Inspectores na Educação de Cegos, realizado no Instituto Benjamim Constant; 'Orientação Psicopedagógica em Deficiência Mental' realizado na Sociedade Pestalozzi do Brasil, ambos no Estado da Guanabara (Rio de Janeiro), sendo encaminhadas três professoras, duas para o curso de cegos e uma para o de deficiência mental; Em março de 1959, foi enviado um grupo de quatro professoras para o Rio de Janeiro [...] Com o retorno de uma das professoras a Belém, iniciou-se o atendimento especializado de alunos surdos resultante da iniciativa pessoal da professora, que associada à Campanha para a Educação de Surdos - CESB encaminhou um convênio entre a CESB e a SEDUC.

O curso de especialização no Instituto Nacional de Surdos-Mudos do qual as professoras do Pará participaram foi uma ação institucional, implementada na gestão (1951 - 1961) de Ana Rimoli. Tal iniciativa, segundo estatísticas reproduzidas por Rocha (2007, p. 108), diplomou 524 professoras de vários Estados, na década de 1950. O procedimento adotado constava da iniciativa dos Estados em enviarem professoras aos centros de formação localizados no Rio de Janeiro.

Consultando a documentação (DEES, s.d.), verificou-se que foram seis e não quatro as professoras que fizeram curso de Especialização em Educação de Surdos no período de 1957 a 1961, no antigo Estado da Guanabara: a) quatro professoras no período entre 1957 e 1958; e b) duas professoras no período entre 1960 e 1961, sendo que uma professora fez o Curso Normal Rural (ROCHA, 2007).

Dessas seis professoras que foram ao Estado da Guanabara, conforme o documento do Departamento de Educação Especial do Estado do Pará - DEES (s/d, p. 1), duas se destacaram:

Com o retorno à Belém as professoras Cordélia Raiol Nunes Maciel e Geni Gabriel responsabilizaram-se para dar início à educação dos deficientes auditivos no estado do Pará, sendo que a professora Cordélia ficou como coordenadora da Campanha para Educação dos Surdos - SESB na Região Norte, no período de 1959 a 1966.

Assim, a fundação da Escola de Educação de Surdos-Mudos Professor Astério de Campos, no Pará, em 21 de outubro de 1960, é decorrente tanto da formação das professoras nos cursos de especialização no Rio de Janeiro, quanto da Campanha de Educação do Surdo Brasileiro, no governo de Juscelino Kubitschek, que conforme Rocha (2006, p. 23) objetivava,

[...] promover a educação e a assistência aos deficientes da audição e da fala, de todo o Brasil, fornecendo-lhes pessoal especializado (orientadores, professores e assistentes) e pessoal técnico, além de material necessário à abertura e funcionamento de escolas especializadas por todo o país.

De acordo com o Decreto nº 3.174 de 21 de outubro de 1960 (PARÁ. DOEP, 1960, p. 1),

O governador do Estado do Pará, usando de suas atribuições que lhe confere o Art. 42, Item I, da Constituição Política do Estado, e atendendo a proposta da Secretaria de Estado de Educação e Cultura

DECRETA:

Art. 1º - Fica criada a Escola de Educação de Surdos Mudos denominada Professor Astério de Campos.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo do Estado do Pará, 21 de outubro de 1960.

Gal. Luís Geolás de Moura Carvalho

Governador do Estado

Maria Luiza da Costa Rego

Secretário de Estado de Educação e Cultura.

Essa Escola de Surdos-Mudos inicia suas atividades no ano seguinte, em maio de 1961, quando o governador Aurélio do Carmo inaugura duas salas de aula, conforme anuncia o jornal local (O LIBERAL, 1961, p. 3):

A inauguração da escola de surdos mudos do Pará

Em solenidade que contou com a presença do Governador Aurélio do Carmo, teve lugar, hoje, no prédio anexo do Instituto de Educação do Pará o ato de inauguração da Escola para surdos “Astério de Campos”. Esse novel estabelecimento foi criado pelo General Moura Carvalho, então governador do Estado, em colaboração com a Campanha Nacional dos Deficientes do sentido auditivo. [...]

O governador do Estado, encerrando a solenidade, mostrou-se entusiasmado, com o novo estabelecimento, dizendo que, ser mestre já é um sacerdócio, mas difícil se torna a missão quando se tem um problema social, que é a educação dos surdos. Salientou o governador do estado que pela primeira vez se encara com seriedade problema desta natureza em nosso estado. Por isso o mesmo, o executivo não poderia prescindir de emprestar a sua colaboração a empreendimento de tamanha significação para a vida social.

Mais adiante, o Dr. Aurélio do Carmo fez questão de salientar que a escola “Astério de Campos” terá todo o apoio que se fizer necessário. “Embora com sacrifício, disse, este governo tem como objetivo resolver todos os problemas administrativos, dará conta de sua responsabilidade à coletividade paraense”.

A escola “Astério de Campos” já conta com 18 alunos, devendo haver uma seleção das crianças que podem ser aproveitadas, ou melhor, aqueles que tiverem chance de recuperação.

A direção da Escola de Surdos-Mudos foi inicialmente ocupada pela professora Geni Gabriel (DEES, s/d). Dois meses depois, em 1961, a direção é repassada para a Professora

Cordélia Raiol, coordenadora da Campanha de Educação do Surdo no Pará, permanecendo no cargo de direção e de professora até 1966.

Conforme os registros e confirmando que ocorreriam sacrifícios, como previsto pelo governador Aurélio do Carmo, as duas salas de aula funcionaram por um ano no anexo da escola normal (atual Instituto de Educação do Pará). No ano de 1962, a escola passou a funcionar no grupo escolar Paulino de Brito; em 1963 no Centro Israelita; em 1964, não funcionou; e, nos anos de 1965 a 1966 instala-se na residência do Mordomo do Governador, alcançando o número de 24 alunos (DEES, s/d).

A vinculação oficial da Escola à Secretaria de Estado de Educação se deu "Em 15/12/1965, através da Lei n. 3.538, sancionada pelo Governador do Estado, o Tenente Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho" (DEES, s/d, p. 1). Essa Lei (PARÁ. DOEP, 1965) renomeia a Escola para Instituto Professor Astério de Campos, com a seguinte formulação:

Art. 19: A Escola "José Alvares de Azevedo" para cegos e amblíopes e a Escola "Professor Astério de Campos" para surdos mudos ficam transformadas em Institutos vinculados ao Secretário.

Parágrafo único: Os excepcionais retardados serão atendidos por estabelecimentos, mediante convênio com a Secretaria de Estado de Educação e Cultura.

Em 1966, a professora Cordélia Raiol é exonerada do cargo de direção do Instituto. O governador Alacid Nunes alega que a mesma não aceitou que a escola funcionasse no turno da manhã (ALMEIDA; NETO, 2007). Assume a direção, a terceira diretora (de 1966 a 1968), a Sra. Ethel Villela Machado. Em 1967, ocorre a segunda inauguração da escola com a denominação de "Instituto Professor Astério de Campos", desta feita na Avenida Almirante Barroso n. 200, no Bairro do Souza.

No período entre 1970 a 1996, ocorre a implantação do que se convencionou chamar no campo de atuação da educação especial no Estado do Pará de fase da **integração**. Nesse, acontecem vários fatos de destaque, conforme síntese apresentada nos tópicos seguintes.

2.2.2 As classes especiais e o ensino profissionalizante

A fase de Integração "dos alunos especiais" no Estado do Pará ocorreu com as instalações da primeira sala de recurso, as primeiras classes especiais, com a institucionalização do professor especializado, com o ingresso dos primeiros alunos em uma escola profissionalizante e com a criação da Assessoria dos Excepcionais, em 1968.

A primeira sala de recurso foi destinada para alunos cegos, teve a denominação de “Classe Braille”, e funcionou no Grupo Escolar José Veríssimo.

A primeira Classe Especial foi instituída no Grupo Escolar Vilhena Alves, para os “alunos atrasados”, em 1968. Para se ter uma idéia, conforme comunicação oral de Marli Almeida³⁴, o trabalho desenvolvido nessa Classe Especial configurou-se, do seguinte modo: o trabalho didático era dividido em cinco níveis, os quais estavam fundamentados nas teorias pedagógicas de alfabetização da época. O primeiro nível correspondia à fase de iniciação da alfabetização; o segundo ao da aprendizagem de vocábulos simples; o terceiro ao da leitura e escrita de vocábulos complexos, por exemplo, vocábulos contendo dígrafos e encontros consonantais; o quarto nível correspondia ao da leitura propriamente dita, com a decodificação associada ao significado; o quinto e último nível era o do desenvolvimento da leitura com base na compreensão e interpretação. Se aluno conseguisse alcançar todos esses níveis, estaria completamente alfabetizado.

Os professores especializados, estatuto dos professores que passaram a trabalhar na educação especial, compunham as classes especiais que começavam a funcionar nas escolas regulares e faziam o acompanhamento dos chamados alunos integrados, realizado pela visita do professor na escola. Tal professor passa a ser chamado de professor itinerante. As primeiras escolas que receberam alunos especiais foram a escola profissionalizante Salesiana do Trabalho, e os Grupos Escolares Justo Chermont, José Veríssimo e a Escola Tenente Rego Barros (PARÁ/SEDUC, 1996. p. 14).

A educação profissionalizante, ao contrário do que ocorreu no Rio de Janeiro, no próprio Instituto de surdos, inicia em Belém a partir do ano de 1969 em uma escola profissionalizante, a Escola Salesiana do Trabalho, onde sete alunos aprendem marcenaria (DEES, s/d).

Para administrar todo esse trabalho, segundo Almeida e Neto (2007), em 1968, cria-se a Assessoria de Educação Especial, ligada a Secretaria de Educação do Estado, atuando na área da Educação de excepcionais. Essa denominação do órgão gestor sobrevive até 1972, quando, por meio da Lei nº 4.398 de 14/07/1972, o mesmo passa a se chamar de Centro de

³⁴ Comunicação oral realizada no dia 05 de agosto de 2008.

Educação Especial do Pará (CEDESP)³⁵ e o Instituto passa a se chamar “Unidade Técnica Professor Astério de Campos”.

2.2.3 Um novo curso no Rio de Janeiro

No ano de 1967, a educação de surdos ganha grande impulso. O “Instituto Professor Astério de Campos” passa a ter sede própria, em uma das grandes Avenidas de Belém, a Almirante Barroso e ocorre a formação de professores no Rio de Janeiro, promovida pelo INES.

Duas professoras são selecionadas para fazer este curso: Joana Cerqueira dos Santos Ferreira e Emília Gonzales, ambas recém formadas no Magistério de nível médio. O curso de especialização em educação de deficientes da audição e da fala, fundamentalmente, oferecia a maior parte das disciplinas direcionadas para a etiologia e ao tratamento da surdez. Outras se centravam em metodologias para aquisição de fonemas.

Com toda experiência no curso de um ano, a professora Joana Cerqueira assume a direção da Unidade. Sua gestão ocorre de 1969 a 1994. Estava no auge a metodologia de recuperação ou implantação da fala, com a utilização de aparelhos elétricos de amplificação do som. Na sala de aula, o uso de gestos era preterido em relação à possibilidade de fazer o surdo ouvir e falar, como ilustra a Figura 6:

³⁵ Em 1989, pelo Decreto nº 6.069 de 09/05/89 passa a se chamar Departamento de Educação Especial; em 2004, altera novamente a denominação para Coordenadoria de Educação Especial, perdendo prestígio político.



Figura 6: Foto de uma aula no Instituto Professor Astério de Campos

Fonte: Foto gentilmente cedida pela Escola

Em 1971, a equipe técnica é instituída na Escola Especial. Na composição, tem-se clínico geral, neurologista, odontólogo, otorrino, oftalmologista, audiometrista, logopeda, professora da linguagem, assistente social e coordenação do programa de colocação profissional (DEES, s/d). Esta composição é representativa do direcionamento político que a escola assume: empostar fonemas no surdo, para que possa frequentar futuramente a escola regular.

2.2.4 A ação do Padre Eugênio Oates

No Estado do Pará, assim como no do Amazonas, ocorreu grande influência do Padre americano Eugenio Oates, pertencente à Congregação Redentorista, que fazia peregrinações pelo Brasil, na década de 1970, como o objetivo de estabelecer a pastoral do Surdo no Brasil. Este padre chegou a publicar um dicionário intitulado “Linguagem das mãos”, com primeira edição em 1969.

Existem registros de que este padre visitava a escola Astério de Campos constantemente, divulgando a religião católica por meio da língua de sinais. É possível admitir que a difusão da língua de sinais em Belém tenha ocorrido por intermédio deste padre.

2.2.5 A formação do professor de educação especial

Segundo Oliveira (2000), a partir do ano de 1973 havia duas exigências para o professor poder atuar na Educação Especial: a primeira era ter curso de magistério de segundo grau, com a comprovação de ter cursado a disciplina “Metodologia do Ensino da Educação Especial”; a segunda era de cursar a formação intitulada “Estudos Adicionais”.

O curso de formação continuada “Estudos Adicionais” tinha uma carga horária de 900 horas, era oferecido pela Secretaria de Educação por meio do Instituto de Educação do Pará. A aprovação em todas as disciplinas do curso garantia o aumento salarial de 10% no contracheque do professor.

Para se ter uma idéia, a formação de Estudos Adicionais oferecia as seguintes disciplinas: i) Anatomia e Fisiologia do Aparelho Auditivo e Sistema Nervoso - Patologia do Aparelho Auditivo - Audiometria e Aparelhagens; ii) Metodologia Especial - Logopedia; iii) Prática de Ensino; iv) Elementos de Fonética Aplicada - Impostação da Voz; v) Psicologia Evolutiva e da Criança Excepcional; vi) Noções de Psicometria; vii) Noções de Psicologia da Linguagem; viii) Atividades Artísticas: Arte Aplicada - Desenho - Recursos Audiovisuais - Escolhinha de Arte; ix) História da Educação do Surdo; x) Serviço Social: importância da Assistência Social ao Surdo.

Na época, havia uma seleção rigorosa para participar do curso. Era realizada prova de seleção escrita, entrevista e avaliação por uma profissional com habilidades em fonoaudiologia, que verificava a produção fono-articulatória do candidato: movimento da língua, arcada dentária, produção de sons vibrantes e oclusivos. Tudo para aprender a impostar fonemas nos alunos surdos.

A proposta de realização dos cursos de “Estudos adicionais” durou até o ano de 1995, quando a Lei de Diretrizes e Bases de 9394/96 passou a exigir formação inicial de nível superior para atuar na educação básica.

2.2.6 A difusão da Língua de Sinais entre os surdos da capital

Em 1976, chega a Belém o Sr. Cláudio Tholstoi Pinto, vindo do Rio de Janeiro, com toda a família: o irmão, a esposa e uma filha, em função de uma aprovação do irmão em concurso público na seccional do INCRA. Este acontecimento foi um dos marcos na difusão da língua de sinais entre os surdos da capital do Estado do Pará.

Por ter participado de uma Associação de Surdos na Cidade do Rio de Janeiro, o Sr. Cláudio Pinto veio com a intenção de criar uma Associação em Belém. Ao chegar, encontrou uma situação adversa: os surdos estudavam em duas escolas especiais, o Astério de Campos e o Felipe Smaldone³⁶, que desenvolviam uma metodologia de fazer o surdo oralizar e escrever, sem o uso da Língua de Sinais.

Diante dessa situação adversa, como alguns surdos da época expressam (BENTES, 2008), a primeira iniciativa de criação da Associação de Surdos não foi em frente, mas as amizades construídas desencadearam a aquisição da Língua de Sinais pelos surdos do Pará, em praças e nas suas próprias residências.

Esse laço de amizades se fortaleceu e deu como fruto os primeiros surdos com habilidade em Língua de Sinais que podiam ensinar outros surdos e realizar formações de professores ouvintes. Os primeiros surdos formados pelo Sr. Cláudio, que começaram a se destacar no Departamento de Educação Especial do Estado foram Fernando Negrão e Arlindo Gomes.

2.2.7 A Comunicação Total e a ação das igrejas evangélicas

No ano de 1980, ocorreu o primeiro Curso de Comunicação Total no Estado do Pará, promovido pelo Departamento de Educação Especial. Esse curso foi ministrado pela fonoaudióloga Annette Scoth de Goiânia.

Decorrente dessa formação, a metodologia da Comunicação Total começou a ser usada em Belém por algumas professoras que conseguiram aprender sinais da Libras e passaram a usá-los na estrutura da Língua Portuguesa.

Com este curso, a formação das professoras passou por uma inversão em relação à formação continuada dos professores. Anteriormente, algumas professoras de Belém saíam para participar de cursos no Rio de Janeiro. Agora, teóricos de outras capitais vêm à Belém para realizar cursos para um número mais amplo de pessoas.

³⁶ O Instituto Felipe Smaldone iniciou suas atividades na capital paraense em 12 de março de 1973, em forma de internato. Era uma instituição particular, em grande parte subvencionada pela Congregação Salesiana do Sagrado Coração de Jesus, que tem sua sede na Itália. Em 1980, passou a fazer convênios com a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), visando “a recuperação e integração dos surdos-mudos na família e na sociedade” (JOTABA-PIME, 1978, p. 4).

Outro modo de divulgação da língua de sinais e da Comunicação Total aconteceu por meio da ação missionária das igrejas evangélicas. A divulgação da língua de sinais esteve vinculada a preceitos religiosos: a aquisição de uma doutrina religiosa.

Em grande parte, as Igrejas “Testemunha de Jeová” e “Batista”, na década de 1980 e 1990, foram as principais divulgadoras da língua de sinais. Os pastores e intérpretes utilizavam-se da Comunicação Total ou simultaneidade entre língua de sinais e língua portuguesa oral, para esta difusão. Realizavam cursos, trazendo pastores de fora para ensinar pessoas que queiram entrar no ‘ministério do silêncio’ – como era chamada a forma de atuação nessas igrejas – e faziam nos cultos e nas reuniões pregações e cânticos em que acontecia a tradução simultânea da Língua Portuguesa para a língua de sinais.

2.2.8 O regimento interno do Astério de Campos

O regimento Interno da Unidade Técnica Professor Astério de Campos foi instituído no ano de 1988. Neste, tem-se o direcionamento às atividades programadas na instituição, com predominância do ensino da modalidade oral. Conforme determina o Art. 40 do Regimento, (UTPAC, 1988, p. 8):

Art. 40: A unidade manterá as seguintes programações:

1. Pré-escolar compreendendo educação precoce de 0 a 3 anos; Jardim de 4 a 6 anos, Preparatório 6 a 8 anos. Alfabetização de 8 a 12 anos.
2. Deficiência Múltipla de 0 a 15 anos.
3. Primeiro Grau a partir de 14 anos.
4. Terapia ocupacional.
5. Psicomotricidade.
6. Treinamento acústico.
7. Bolsa trabalho.

8. Colocação profissional, de acordo com as condições do prédio, professor especial disponível, idade dos alunos e mediante autorização da Secretaria de Educação.

Parágrafo único: A permanência do aluno na unidade dependerá de seu desenvolvimento e prontidão para integrar-se em classe especial da rede de ensino regular.

[...]

Art. 42: O número máximo será de 8 anos e no mínimo de 5 anos nas classes.

Como se observa, neste Regimento, o objetivo era preparar por longos anos a criança para cursar uma seriação, que só iniciava quando o adolescente completasse os 14 anos, para cursar o primeiro grau. O conteúdo curricular da escola estava reduzido às atividades orofonoarticulatórios, não levando em consideração o grau de surdez e a aptidão ou não para adquirir a língua oral portuguesa.

As crianças entravam na escola na mais tenra idade e eram treinadas na aquisição de palavras e na leitura labial, passando no mínimo cinco anos em cada classe, conforme o Regimento Interno prevê. Se algum aluno obtivesse resultados na aquisição dos fonemas poderia ser transferido para a classe especial, que funcionava nas escolas regulares. Na época se dizia: ‘o aluno foi integrado’.

O que parece ser verdadeiro é o fato dos surdos, na década de noventa, passarem a usar e aprender uns com os outros a Libras. Isso permitiu uma maior visibilidade dessa língua e um aumento de pessoas interessadas em aprendê-la.

Em todo caso, foi a partir da década de 1990 que se propagou o uso da Libras nas duas escolas especiais: o Instituto Felipe Smaldone e a Unidade Técnica Astério de Campos, o que não significou o uso efetivo em sala de aula. Na sala de aula, predominava o ensino de fonemas e de vocábulos “soltos” da Língua Portuguesa. As disciplinas praticamente inexistiam, uma vez que era preciso primeiro adquirir plenamente a fala da língua oral para depois adquirir conhecimentos das disciplinas.

2.2.9 Os novos discursos sobre o ensino inclusivo e bilíngue

Em uma conjuntura de mudanças nacionais, com uma maior divulgação da inclusão dos alunos com necessidades especiais e da Língua de Sinais, assume a direção do Departamento de Educação Especial, órgão gestor da política de educação especial no Estado do Pará, a Professora Odinéia Telles de Figueredo, em 1995; e no Astério de Campos, a professora Joaquina Nogueira, no período de 1994 a 2009.

A nova diretora da Educação Especial, segundo Oliveira (2000), viajou para Portugal, em 1996, para representar o Brasil em um curso intitulado “práticas de ações e políticas de inclusão” e ao voltar, promoveu inúmeros eventos de formação de dirigentes e desencadeou discursos de mudanças no âmbito da educação especial no Pará.

O teor do discurso era: uma escola para todos a partir das diferenças. Este implicava colocar todos os alunos na sala de aula, entendendo que colocar não é só estar na sala de aula, mas preparar a escola e construir uma proposta pedagógica para recebê-los. O discurso da inclusão sofreu “ataque” de professores e dirigentes de escola, com afirmações diversa, como: ‘ela (a nova diretora) não conhece a realidade da escola’. ‘Ela não tem prática de sala de aula’. A maior dificuldade estava em “desfazer” o discurso da educação especial, que dizia que o

aluno era da escola especial, em favor de um discurso, que dizia que o aluno é da escola regular: o aluno tem que estudar na escola regular, que passou a ser chamada de escola inclusiva.

A tônica do debate era de oposição ao ensino segregacionista, que supostamente ocorria nas classes e escolas especiais, devido estes estarem separados dos demais alunos. A solução seria transferir esses alunos para a escola regular, onde todos passariam a estudar juntos, independente das diferenças individuais.

Um dado quantitativo de 1996 ilustra a nova situação criada pelo discurso da inclusão: em 1996, existia na área metropolitana de Belém 49 classes especiais (cf. PARÁ/SEDUC, 1996) que atendiam Deficientes Auditivos, Deficientes Mentais e autistas em salas disponibilizadas nas escolas regulares. Ao final da gestão da professora Odinéia Figueiredo, em 2003, este número fica reduzido a zero. Grande parte dos alunos passa a frequentar as salas do ensino regular.

Além do fim das classes especiais, ocorreram alterações na escola especial de surdos. Até 1996, predominava no Astério de Campos um ensino voltado para a aquisição de fonemas e de sílabas do português. As professoras aplicavam os métodos fonéticos, conhecido com o nome de Método Seletivo Fônico, alfabético e silábico, com intenção de impostar fonemas e palavras na boca dos alunos surdos. Estes métodos estavam fundamentados na aquisição sintética das unidades mínimas da língua: o aluno era treinado a produzir sons, repetindo-os diversas vezes no intuito de aprendê-los para somar a outros sons na perspectiva de emitir sílabas que permitiriam a formação de palavras a serem pronunciadas continuamente em exercícios diários. Com a política de inclusão, essa metodologia começa a se modificar por outra que dá mais prestígio para a língua de sinais de textos, palavras escritas em Língua Portuguesa.

Fato importante para essa mudança foi a realização do curso “Bilinguismo no processo educacional do surdo” ministrado pela linguista Lucinda Ferreira, no Instituto Felipe Smaldone, no período de 18 a 28 de junho de 1996. O novo discurso em voga era que os surdos deveriam receber um ensino bilíngue, sendo que a Libras passaria a ter *status* de língua de ensino. O Português também era uma língua de ensino, mas seria ensinada com uma metodologia de segunda língua, em que não se daria relevância para a oralização e sim para a produção escrita, a partir da fala ou da leitura em língua de sinais.

Dando segmento a essa formação, no período de 12 a 30 de julho do mesmo ano, um grupo de surdos e de ouvintes viaja ao Rio de Janeiro para fazer dois cursos na Universidade Federal do Rio de Janeiro: (1) LIBRAS e (2) LIBRAS: Estratégias de pesquisa e aplicação à Educação de surdos. Com o retorno, os professores ouvintes começam a implementar em suas aulas o uso da Língua de Sinais e os professores surdos constituem seus grupos de intervenção, planejam cursos de Libras e se motivam para reestruturar a associação de surdos.

Foram 21 pessoas que realizaram este curso de Língua de Sinais no Rio de Janeiro, sendo 11 alunos e 10 professores. Os alunos surdos foram: Antônio Carlos Raiol, Fernando Augusto Negrão dos Santos, Ana Cristina, Arlindo Gomes de Paula, Valter Junior Alvarenga, Arthur Fábio Gomes Cardoso, Maria do Socorro Silva Bonifácio, Ednilson Silva da Silva, Arnaldo Pereira da Costa, Marcileide Dias Monteiro e Antônio Cláudio Teixeira Valente. Os professores ouvintes foram: José Anchieta Bentes, Maria Joaquina Nogueira da Silva, Maria de Oliveira Bahia, Déa Lobato, João Bosco Ferreira, Rita de Nazareth Bentes, Eneida do Socorro Carvalho, Dorotéia Castro, Edina Maria Santos Carvalho e Elizete Maria Santana Pena.

2.2.10 Os cursos e projetos de ensino bilíngue

Os cursos de Libras foram uma ação do grupo de surdos que viajou ao Rio de Janeiro. Os cursos começaram no ano de 1997 em uma sede de entidade de movimentos populares, a Comissão de Bairros de Belém, passaram a ser ministrados no auditório da Associação dos Portadores de Deficiência (APPD), por ser um local mais acessível, posteriormente, no ano de 1998, são ministrados na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e, a partir do ano de 2004, passaram a ocorrer em uma Universidade particular, a Universidade Vale do Acaraú (UVA).

Este ‘curso livre’ é denominado ‘Curso de Libras’ e é promovido pelo grupo de surdos que se autodenominou ‘Mãos que Falam’. Além desse curso, esse grupo de surdos, constituído pós-viagem ao Rio de Janeiro, passa a promover seminários, com a participação de professores ouvintes e surdos de vários Estados do Brasil, realizando duas versões, uma em 2004 e outra em 2006.

Como ação dos professores ouvintes que viajaram para o Rio de Janeiro, tem-se a efetivação de um projeto de Supletivo Especial, em que todas as aulas das disciplinas eram ministradas em Língua de Sinais para alunos surdos.

Esse projeto ocorreu de 1997 a 2001, tinha a proposição de ser experimental e atendeu a surdos congênitos, com histórico escolar de tri-repetência, no turno da noite. A turma funcionava em uma sala da Escola Estadual de Ensino Fundamental Vilhena Alves e era constituída por duas turmas, em dois turnos, cada uma com 10 alunos surdos.

Para se ter uma idéia, este supletivo chegou a criar uma metodologia para o ensino de Língua Portuguesa para surdos. Essa metodologia tinha no documento “Projeto Supletivo para Surdos” (DEES, 1998, p. 3) os seguintes procedimentos:

- a) Problematização ou motivação para a aula;
- b) Leitura de imagens (no vídeo, em transparências ou em gravuras), utilizando a Língua de Sinais;
- c) Registro no quadro das palavras e das frases que são relatadas pelos alunos (O que viu? O que sentiu? O que está acontecendo?);
- d) Encenação do texto usando a Língua de Sinais;
- e) Leitura do texto em Língua Portuguesa (o aluno pode ler em Libras);
- f) Leitura com fins específicos: estudo do vocabulário, gramática no texto, reescrita, produção de textos.
- g) Avaliação somativa, com nota mínima 8,0. O aluno tem três possibilidades de obter êxito no módulo.

Embora a proposta tivesse sido inovadora, perdeu-se a dimensão do caráter de supletivo, uma vez que o curso acabou demorando muito para completar os módulos. Isso aconteceu devido à ausência de professores das disciplinas Ciências, História e Geografia. A primeira turma, que iniciou em 1997, só foi concluída em 2001, em quatro anos, e não em dois como previa a modalidade de curso supletivo ou de Educação de Jovens e Adultos para as quatro séries do ensino fundamental (5ª a 8ª séries).

Outro projeto, desta feita do Departamento de Educação Especial do Estado, para capacitar professores que iriam atuar nas escolas inclusivas, foi intitulado “Conhecer para Acolher”, realizando vários cursos, de Libras e de Português para surdos, nos anos entre 2002 e 2004.

Esta política de formação de professores substituiu os Estudos Adicionais, realizados anteriormente pelos professores para atuar na integração dos alunos especiais. Com a proposta de inclusão ocorre a necessidade de formar os próprios técnicos e professores das escolas regulares para poder receber esses alunos. Em 2002, o Departamento de Educação Especial capacitou aproximadamente 800 professores e em 2004, aproximadamente 1.100 professores (PRIETO, 2004, p. 29). Segundo o relatório desta ação:

A metodologia utilizada se baseia nos recursos da educação à distância, servindo-se de encontros presenciais para reflexão teórica e realização de atividades práticas desenvolvidas no espaço de sala de aula, como *lócus* de concretização da práxis educacional.

A UEESPAC participou do curso “Conhecer para acolher” oferecendo um curso semipresencial em vários pólos da região metropolitana de Belém e do Pará, em 2004. O curso tinha o título “Construindo uma proposta pedagógica bilíngue na escola regular de ensino para educandos surdos”, atendendo, respectivamente, “736 professores do ensino fundamental e 350 do médio” (PRIETO, 2004, p. 29).

Outro curso realizado no Estado e coordenado pelo UEESPAC foi o ‘Libras em Contexto’. O curso foi um convênio efetivado entre Ministério da Educação (MEC), a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (FENEIS) e a SEDUC, com a seguinte sistemática: primeiro se selecionou dois instrutores surdos de Belém, os professores Cleber Couto e Socorro Bonifácio, para realizarem um curso no Rio de Janeiro, no ano de 2001. Esses professores passaram a ser reconhecidos pelo MEC como instrutores de surdos. Segundo, com o retorno destes, passam a ser multiplicadores do curso, na capital e por todo o Estado. Os que receberam a formação dos professores ficam com a incumbência de aplicar em sala de aula a proposta transmitida no curso, supondo que desta forma efetivariam um ensino bilíngue nas salas de aula regulares, onde estivessem surdos estudando.

Paralelamente, duas professoras ouvintes se formavam para serem intérpretes reconhecidas pelo MEC. A sistemática era a mesma: as selecionadas para participar no curso de formação no Rio de Janeiro, nos anos de 2001 e 2002, foram as professoras Déa Lobato e Marilene Marques. Estas professoras, consideradas intérpretes e tradutoras da Libras-Língua Portuguesa (e vice versa) voltaram com a incumbência de formar novos intérpretes no Estado.

Como órgão planejador dessas formações, se instituiu o Centro de Capacitação de profissionais da Educação e de Atendimento as pessoas de Surdez (CAS). Esse órgão iniciou suas atividades em 2004, constituindo-se com a proposta de ser um local de formação de professores intérpretes, de instrutores surdos de Língua Brasileira de Sinais e de preparação de material pedagógico para as salas de aula onde estivessem surdos estudando. No entanto, os poucos recursos e a diminuição do número de funcionários inviabilizou a proposta de continuar a política de formação de professores a partir dos anos de 2007 e 2008.

Outro projeto do UEESPAC foi o investimento nos estudantes surdos que já haviam concluído o Ensino Médio, para que passassem no vestibular. Para isso cria-se na instituição

um curso pré-vestibular, no ano de 2004, a partir de uma proposta bilíngue. Nessa perspectiva, os alunos começam a ser aprovados no Vestibular de uma instituição particular.

Esta instituição particular se destaca por implementar a aplicação das Leis relacionadas à inclusão do surdo nas Instituições de Ensino Superior: propicia a correção diferenciada das provas de vestibular e contrata intérpretes. Com esta política de inclusão, no ano de 2009, já se formaram: quarenta e três alunos no curso de pedagogia, oito alunos no curso de matemática, um aluno no curso de Biologia, um no curso de Língua Portuguesa, totalizando cinquenta e três surdos formados. Destes, sete já concluíram um curso de especialização. A Universidade ainda mantém, no ano de 2009, onze alunos matriculados: dez no curso de pedagogia e um no curso de matemática (IDEPA, 2009).

As circunstâncias favoreceram a apropriação da política de inclusão por esta universidade particular, ocupando o lugar das instituições públicas de âmbito federal ou Estadual. O melhor seria que as universidades públicas estivessem à frente dessa política de inclusão.

2.2.11 As novas das funções do Astério de Campos

Em decorrência da política estadual de inclusão, o Conselho Estadual de Educação aprova a Resolução de nº 400 de 20 de outubro de 2005 (PARÁ. SEDUC, 2005, p. 11), estabelecendo que a UEESPAC deve mudar sua função, uma vez que seu funcionamento enquanto escola não seria mais autorizado. Conforme essa Lei:

Art. 26. As Instituições Especializadas vinculadas ao Sistema Estadual de Ensino, para regularização do funcionamento de seus atendimentos educacionais deverão requerer credenciamento ao Conselho Estadual de Educação para prestação de serviços educacionais especializados.

§ 1º O credenciamento, para a oferta de serviços e atendimentos educacionais especializados nas Instituições Especializadas será restrito à prestação de apoio técnico específico, sem caracterizar autorização para funcionamento dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

A UEESPAC deve, conforme o Art. 37 da Resolução de nº 400 (PARÁ. SEDUC, 2005, p. 17), fazer uma escolha dentre pelo menos duas opções: ou tornar-se um centro de referência para atendimento de educação especial ou permanecer como escola, mas ampliando a escolarização para alunos ouvinte. Na primeira opção, extingue a função de escolarização, alterando para a oferta de “atendimento especializado”, o que implica dizer que da função de

ensinar passa-se a de apoiar a inclusão, oferecer complementação de ensino na forma de sala de recursos, fazer assessoramento a professores e sua capacitação e oferecer suporte clínico e terapêutico (conforme o Art. 23 e 24). Na segunda opção, permanece com a seriação, tendo que modificar a arquitetura das salas, ampliá-las e ter que obter a aceitação de que é uma escola bilíngue e que aceita todas as diferenças.

Retomando a resolução, a atribuição do professor especializado de surdos formulada nesta resolução é de ensinar a Libras, fazer interpretação e ensinar a Língua Portuguesa (cf. Art. 6º, Parágrafo único), o que pode indicar que a Libras será utilizada não como língua de ensino na sala de aula, mas como língua de apoio a ser usada na sala de recursos. Se a sala de aula regular com aluno surdo tiver intérprete, a língua de ensino será o Português, que será traduzido por meio da Libras.

2.2.12 O convênio entre a UEPA e a UFSC

A realização de um convênio, em 2008, entre Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) permitiu a criação de um pólo dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras-Libras, em Belém.

Esse convênio é em decorrência da institucionalização do ensino da Libras nas licenciaturas, conforme a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL 2002), regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL 2005), formando professores de Libras e intérpretes para atuar principalmente em sala de aula, onde é preciso uma pessoa que propicie a comunicação surdo-ouvinte, conforme preceitua a política de inclusão.

A universidade pública estadual, desta forma, passa a se mobilizar para propiciar o ingresso dos primeiros surdos nas suas salas de aula. É também a universidade pública do Estado que realiza o primeiro concurso público para a disciplina Libras, embora contraditoriamente, no processo de concurso não tenha sido exigido que o professor concursado para ensinar Libras seja proficiente nesta língua.

Para sumarizar os fatos e discursos, elaborou-se a Figura 6 com os aspectos mais relevantes relacionados à formação e ao trabalho da UEESPAC.

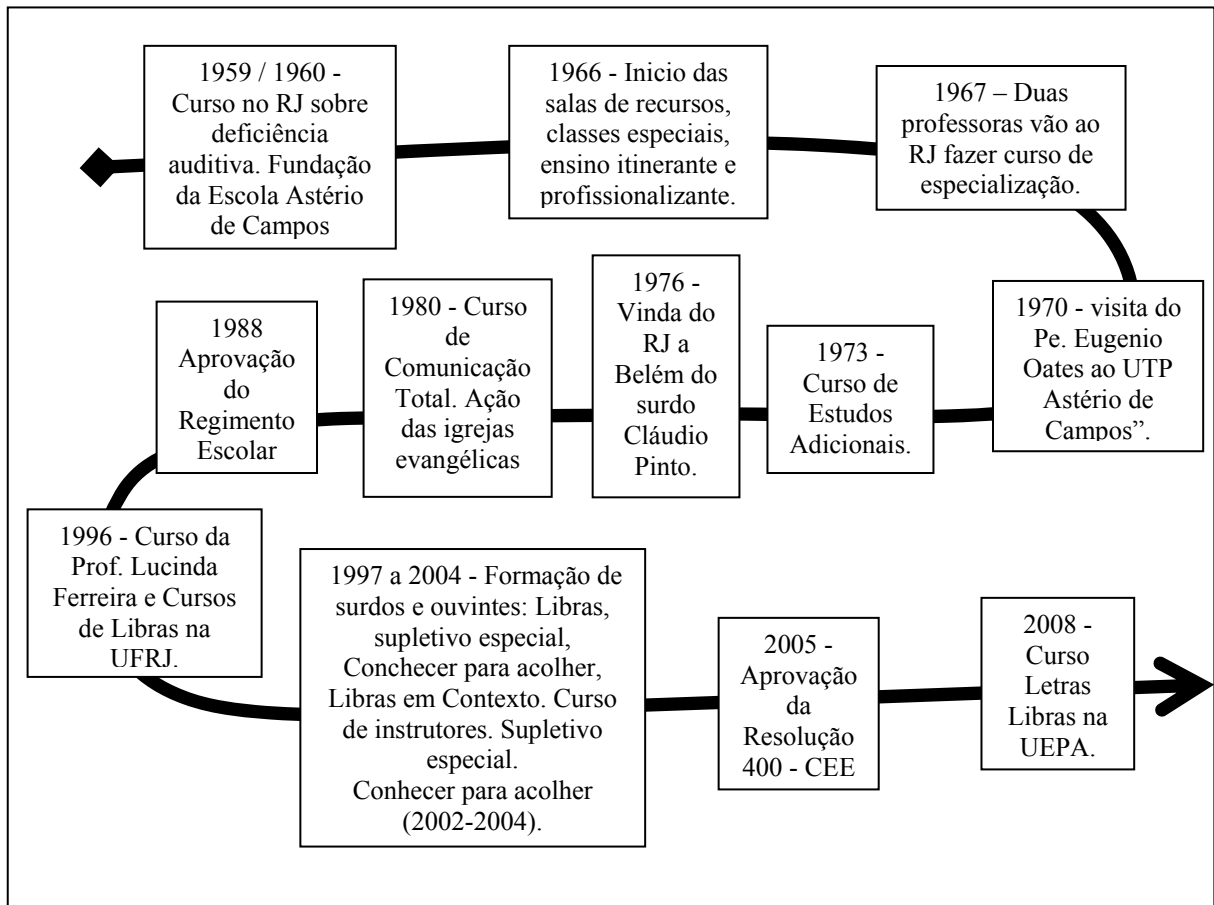


Figura 7: Esquema da história das formas do trabalho docente na UEESPAC

Fonte: elaboração própria

Todas estas iniciativas pós-1996 alteraram a forma de trabalhar na Unidade de Educação Especial Astério de Campos. A escola passa a oferecer a seriação, respeitar a idade-série dos alunos e substituir a predominância do ensino de fonemas da Língua Portuguesa para a de um ensino que considera a Língua de Sinais. Este e outros fatores vão ser retomados no capítulo III.

CAPÍTULO III:

REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NAS DUAS ESCOLAS ESPECIAIS

Como exposto em linhas gerais no capítulo 1, este capítulo, complementar ao histórico das práticas docentes nas duas instituições de ensino, objetiva analisar as representações sociais da atuação recente de sete professoras. Para isso, está da organizado da seguinte maneira:

O primeiro item discute o saber prévio em Libras que as professoras³⁷ possuíam quando iniciaram suas atividades pedagógicas nas escolas especiais com alunos surdos.

O segundo item discute as representações sociais ou posicionamentos a respeito da pessoa surda. Uma dessas representações é a que coloca a pessoa surda como minoria linguística ou grupo cultural particular, rompendo com a possibilidade de agrupá-los em uma categoria maior de pessoas deficientes. Outra representação é a que estabelece uma classificação que associa surdez a problemas de ordem cognitiva.

O terceiro item trata de representações feitas pelas professoras sobre mudanças que ocorreram na educação de surdos a partir dos seguintes fatores: a) o apogeu da tese de educação bilíngue na educação de surdos, b) as novas metodologias de ensino de Língua Portuguesa, e c) as novas políticas inclusivas.

O quarto item traz a descrição e análise de seis episódios relatados pelas professoras. Os episódios foram agrupados em categorias de análise: as generalizações ideológicas, as invisibilizações, a interdição e a disnormalização.

O quinto item retoma uma das mudanças que ocorreu na educação de surdos: a alteração de um ensino centrado em letras, sílabas ou palavras para um ensino a partir de textos e de situações cotidianas. Isso combinado com a perspectiva de um ensino bilíngue, ou seja, que utiliza em sala de aula a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa (LP), com metodologias que dão mais valor para a produção escrita. A análise foi feita a partir

³⁷ Todas são professoras entrevistadas são mulheres, razão pela qual se adota o gênero feminino nas descrições e análises realizadas. Para uma caracterização das professoras pesquisadas, consultar a tabela 1 no primeiro capítulo.

de dois posicionamentos teóricos. O primeiro defende um ensino centrado na letra, sílaba ou palavra solta e o segundo, um ensino centrado em gêneros textuais.

O sexto item trata da avaliação do aluno surdo. Toma como base a contradição de se usar a Língua de Sinais no ensino, mas se avaliar somente na modalidade escrita da Língua Portuguesa.

O fato de entrevistar sete professoras não indica qualquer tentativa de fazer generalizações, mas de fazer uma investigação com um número determinado de professoras, indicando possibilidades de trabalhar com surdos. Estas sete professoras não são amostra, no sentido de não representar um fragmento percentual extraído de uma população total, mas uma “imagem” discursiva, pontual, localizada historicamente, subjetiva, referente às professoras entrevistadas e aos locais em que trabalham.

3.1 FORMAÇÃO PRÉVIA EM LIBRAS DAS PROFESSORAS

Em uma primeira análise, constatou-se que as professoras não tiveram uma formação específica para atuar na educação de surdos, mesmo sendo em escolas especiais. Isso implica que professores passam a trabalhar com surdos sem saber a Língua de Sinais.

Apenas uma professora citou um curso inicial de Libras, mas ao assumir a turma, constatou que não sabia o que fazer para estabelecer diálogo com os alunos, como conta:

PE: Conta assim um pouquinho do que você sentiu em sala? (t. 7)

RU: Ah! tá. Olha eu senti logo de início eu senti muita dificuldade é por não saber Libras, tá? Não dominar a Língua de Sinais, pra mim foi assim é:: muito difícil e às vezes eu me encontrava assim como é que eu vou é transmitir esse conhecimento pra aquele aluno? E:: eu sentia essa dificuldade, mas a/ é:: ao passar do tempo eu fui conhecendo a Língua de Sinais e foi trabalhando também em Língua de Sinais, eu chegava, por exemplo, é:: passava um conteúdo no quadro e não sabia como começar como é transmitir aquela idéia pro aluno e eu:: senti que ele também/ eles não tavam conseguindo entender nada, né? (RUTH, t. 8).

Poderia ser questionável: como uma professora vai trabalhar com surdos sem saber Língua de Sinais? Como ela vai estabelecer interação com os alunos? Algumas opiniões vão demonstrar, ainda, que no ensino este aluno ainda não foi percebido, está invisível.

A preocupação somente ocorreu a partir das professoras instaladas em sala de aula. A orientação parece ter sido: “você tem que aprender com os alunos”, como mostra o discurso a seguir da professora Léa:

PE: Conta um pouco, Léa, como e que você começou a trabalhar com surdos (t. 15).
 LE: [...] Sabe aquela turma, quando você chega é a mais levada, é alfabetização. Você sem saber a língua deles, eles sem saber a sua? Sem oralidade, aquela turma, que ninguém queria! É a turma que geralmente pega quando a gente começa a trabalhar, né? E aí foi a minha turma (LÉA, t. 18).

Esta professora afirma que logo no início ficou muito receosa e assustada, o que deu origem a um evento que posteriormente será relatado, fruto da incompatibilidade de línguas para a interação em sala de aula. A professora Bia explicita que quando fez concurso não foi exigida nenhuma proficiência em Libras, como requisito para atuar com surdos, como expõe:

PE: Tu lembra assim, alguma história, você lembra de algum aluno, que te marcou né? dessa época? (t. 11)
 BI: [...] Em primeiro lugar é:: quando eu fiz concurso pra cá, não foi exigido nenhuma proficiência em Libras, nenhum conhecimento básico em Libras. O concurso é:: não teve essa exigência, é o concurso de mil e oitocentos/, mil novecentos e oitenta e nove ((Risos)). É então o que que aconteceu? É:: meu primeiro impacto, meu primeiro estranhamento foi em relação à comunicação. Então falavam outra língua. Ouvinte, né? sem conhecimento nenhum, então fui aprender na prática, na lida. Fui aprender, venho aprendendo a ser professora de surdos no cotidiano da sala de aula. Isso aí é o mais importante que eu tenho pra te falar (BIA, t. 12).

A perspectiva de mudanças no ensino-aprendizagem das escolas veio com o uso de Libras que ocorreu a partir da década de noventa, nas duas instituições de ensino, no INES em 1993 e na UEESPAC em 1996, e teve maior impulso com a efetivação da Lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002, que institucionaliza a Língua Brasileira de Sinais como língua da comunidade surda do Brasil (BRASIL, 2002).

O tema uso da Libras como língua de ensino nas escolas especiais será retomado a partir daqui ao se tratar de alguns fatos ocorridos em sala de aula, em grande parte decorrentes de problemas na comunicação professora-aluno.

3.2 POSICIONAMENTOS DAS PROFESSORAS SOBRE O INDIVÍDUO SURDO

Uma das principais questões colocadas pelas professoras é a relação da surdez com a deficiência intelectual. Algumas das professoras fazem a distinção entre aluno que possui somente a surdez daquele que possui a surdez associada a uma deficiência cognitiva. O que implica uma comparação entre surdos e deficientes intelectuais ou entre surdos e pessoas com múltiplas deficiências. Os discursos dizem aproximadamente o seguinte: se for só surdo não tem problemas de aprendizagem, se não aprender é porque apresenta outra deficiência associada, como a cognitiva.

A professora Ruth (na transcrição, RU) refere-se à deficiência múltipla – no caso aqui, associação da surdez com a deficiência cognitiva – estabelecendo uma comparação entre as categorias de deficientes com maior possibilidade de aprendizagem e a com maior dificuldade:

PE: Você acha que a surdez é um impedimento? Pra, pro desenvolvimento profissional, intelectual da pessoa? (t. 87)

RU: Olha pra mim eu, eu num acho/ por quê? [...] o aluno surdo ele ele já tá trabalhando em empresas, eles já tão fazendo faculdade, né? Então isso a surdez com certeza não vai impedi-los dele progredir na vida, né? E ser um, um cidadão crítico/ agora eu penso dessa forma também: o aluno somente com a surdez, com outros comprometimentos, né? Mental, eu eu tenho ainda as minhas duvidas, né? Ainda não é:: ainda não vi assim um, um, um doente mental, com paralisia sei lá é:: em universidade, trabalhando, né? E eu acho que se torna mais difícil, mas esse é:: o aluno que tem a deficiência auditiva, com certeza ele tem, tem potencial e ele tem condições sim de ter um bom aprendizado (RUTH, t. 88).

O argumento subjacente é o de que a surdez poderia ser pensada em uma escala de aprendizagem: em um ponto alto desta escala estaria o indivíduo normal que não teria nenhum problema de aprendizado, e gradativamente, nas sequências intervalares inferiores estariam os surdos com relativa possibilidade de aprender; em intervalos ainda mais inferiores estariam os deficientes intelectuais com menos possibilidades, até chegar ao último nível estariam os surdos com associação de uma deficiência intelectual, com a representação de que “seria mais difícil educar”. O discurso pode recair no múltiplo deficiente, como no caso do relato da professora Ruth, mas pode recair no deficiente intelectual ou no cego ou em outra deficiência, atribuindo a esta a pior das deficiências.

O problema no estabelecimento desta escala de aprendizagem está na comparação entre pessoas normais e pessoas deficientes e entre pessoas com diversas deficiências para escolher a melhor e colocar em uma subcategorização a pior. Esta escala colocaria como a pior deficiência a que ocorre na mente e na audição. Esse tipo de discurso, que faz a

comparação entre corpos para estabelecer o melhor e o pior é normalizadora. É um discurso que exclui, que segrega um elemento – caracterizando-o como inferior, para viver à margem da sociedade.

Para a comunidade surda organizada, o critério de ter uma outra deficiência associada à surdez, não entra na caracterização identitária surda. Para Perlin (1998), o critério seria o de fazer uso da experiência visual, ou seja, utilizar a Língua de Sinais. A identidade surda propriamente dita está no surdo militante, que "recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda", que é diferente da identidade híbrida, dos que "nasceram ouvintes e com o tempo se tornaram surdas" (PERLIN, 1998, p. 63). Os surdos, na identidade híbrida, segundo a autora, utilizam os sinais em uma estrutura da Língua Portuguesa. Em outra identidade, a em transição, o surdo está 'de passagem' para a primeira identidade, a Identidade propriamente dita. Outro tipo citado pela autora é o da identidade incompleta, caracterizada pelos surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista, uma vez que existiriam surdos que negam os fundamentos de uma comunidade organizada, quais sejam a de defesa da cultura surda visual. E finalmente, a identidade flutuante, que se caracteriza também pelo fato do surdo "desprezar a cultura surda" (PERLIN, 1998, p. 65).

Perlin (2001, p. 1) assim caracteriza a identidade surda:

1. Possuem a experiência visual que determina formas de comportamento, cultura, língua, etc.
2. Carregam consigo a Língua de Sinais. Usam sinais sempre, pois é sua forma de expressão. Eles têm um costume bastante presente que os diferencia dos ouvintes e que caracteriza a diferença surda: a captação da mensagem é visual e não auditiva o envio de mensagens não usa o aparelho fonador, usa as mãos.
3. Aceitam-se como surdos, sabem que são surdos e assumem um comportamento de pessoas surdas. Entram facilmente na política com identidade surda, onde impera a diferença: necessidade de intérpretes, de educação diferenciada, de Língua de Sinais, etc..
4. Passam aos outros surdos sua cultura, sua forma de ser diferente;
5. Assumem uma posição de resistência.
6. Assumem uma posição que avança em busca de delimitação da identidade cultural
7. Assimilam pouco, ou não conseguem assimilar a ordem da língua falada, tem dificuldade de entendê-la;
8. A escrita obedece à estrutura da Língua de Sinais, pode igualar-se a língua escrita, com reservas.
9. Tem suas comunidades, associações, e/ou órgãos representativos e compartilham entre si suas dificuldades, aspirações, utopias.
10. Usam tecnologia diferenciada: legenda e sinais na TV, telefone especial, campanha luminosa.
11. Tem uma diferente forma de relacionar-se com as pessoas e mesmo com animais.

Como se vê há a tentativa de especificar características distintivas em função de uma separação de nível entre os usuários plenos da cultura surda e os não usuários plenos da Língua de Sinais. Os primeiros, supostamente, seriam os mais politizados, os segundos, estariam em processo de hibridismo, em transição, flutuando entre o uso da Libras ou o uso da Língua Portuguesa oral. Enfim, entre aqueles que são mais e aqueles que são menos “autenticamente surdos”, o que poderia reduzir os participantes da “comunidade surda” ao surdo profundo, nascido surdo, ou filho de pais surdos, ou ainda, que não oralize.

Thoma (2004, p. 66) coloca este problema nos termos da discussão da questão multicultural no mundo contemporâneo, em face ao hibridismo. Segundo essa autora:

Vivemos hoje a impossibilidade de narrar as alteridades de forma fixa e imutável, de pensar os sujeitos como membros plenos de uma cultura, de nos situarmos em uma única identidade, pois, embora possamos compartilhar alguns traços, diferimos substancialmente em outros. Assim, o que significa, entre outras condições, ser surdo/a?

Esta descrição é tocada superficialmente pelas professoras. Por exemplo, a professora Ivana desloca do problema da deficiência do indivíduo para centrá-lo na interação. Tal tese pode ser aproximada dos **estudos sociais da deficiência**, segundo os quais a dificuldade ou problema não estaria no indivíduo, mas na "dificuldade de comunicação", na dificuldade de ser entendido, pelo ouvinte:

PE: Você acha que a surdez ela é um impedimento para o desenvolvimento cognitivo do surdo ou até pro para obter um trabalho? Você acha que a surdez é um problema? (t. 49)

IV: Não a surdez. Mais a dificuldade de comunicação sim. A surdez/ quando você ver aqui mesmo a gente tem casos de pessoas muito bem sucedidas surdas. Isso não/ move/ como um monte de gente tem um monte de defeito que tenta camuflar o máximo possível. Só que quando essa surdez implica dificuldade de comunicação, dificuldade de ser compreendido pelo outro, aí ocasiona um problema, né? Porque aí as pessoas/ eles sofrem preconceito/ não é preconceito, mas eles não vão ter acesso aquilo. Mas eu acho que a partir do momento que eles consigam se comunicar e que consigam interagir, não vejo, não vejo problema. (IVANA, t. 50).

Assim, problema estaria na dificuldade de ser entendido, não no indivíduo em si. O problema não seria do deficiente, mas do ouvinte que não o entende, que não faz nada ou não quer se comunicar com o surdo, agindo com preconceito.

A professora Ray informa que para a interação entre surdo e ouvinte é necessária a presença de um intérprete.

PE: é:: na, na tua questão do/ do normal, né? O que/ que tu entenderia sobre essa questão do ouvir como normalidade? (t. 71)

RA: é:: é complicado, né? É complicado porque é:: ele/ eles/ ele/ ele depende de uma pessoa pra fazer um intercâmbio pra eles e:: a partir do momento lógico que ele não ouve, como ele vai ter a compreensão e pra ele se torna muito difícil, pro surdo se torna muito difícil, a compreensão sempre, sem que não tenha alguém pra fazer essa/ essa transmissão pra ele, então é:: é:: muito difícil essa na visão assim/ eu vejo que o surdo/ que o surdo ele precisa sempre do/ do ouvinte sempre do ouvinte ou seja ele o, o ou seja o ouvinte que entenda a língua dele, ou seja, o ouvinte que não entenda que comunique com ele de uma outra forma, mas ele sempre precisa dessa de uma pessoa ouvinte pra/ pra/ pra dá um apoio pra ele (RAY, t. 72).

A particularidade é de estabelecer a comunicação da pessoa surda com a pessoa ouvinte, nas mais diversas situações, geralmente no mesmo país que residem as duas pessoas. Não se trata de duas nacionalidades distintas, nem de dois estrangeiros, a não ser que se queira dizer que a comunidade surda seja uma nação distinta da brasileira. “Neste sentido, os Surdos criaram seu próprio "nacionalismo" como uma resistência a cultura do audismo”³⁸ (DAVIS, 1995d, p. 78-9).

O pressuposto do nacionalismo surdo não se sustenta, pois não apresenta outras características distintivas, tais como território, religião, alimentação, vestimenta e uma narrativa histórica independente. Os surdos brasileiros, por exemplo, podem ser pensados como tendo diferenças, mas também com características semelhantes no uso de artefatos comuns que constituem a nação brasileira.

A professora Luna considera que a sociedade é excludente, vê o surdo como doente, o equivalente mais próximo para substituir anormal. Na sociedade, está incluída a família que é responsabilizada pela professora por também ver o surdo como incapaz, como pessoa com déficit cognitivo. Volta à questão de associar surdez e deficiência cognitiva, desmerecendo a última e indicando que se o surdo tiver apoio educacional e familiar poderá entrar no mercado de trabalho, ser incluído.

³⁸ “In this sense, the Deaf have created their own 'nationalism' as a resistance to audist culture” (DAVIS, 1995d, p. 78-9).

PE: Então você acha que vai depender do profissional, porque digamos assim, aqui na escola ele é visto/ as dificuldades não são acentuadas, mas lá fora não (t. 63).

LU: Olha, lá fora a gente percebe assim que a surdez, ela ainda tem assim uma visão voltada ainda pras pessoas que:: que não são diferentes. Eles são doentes, pessoas que não conseguem desenvolver, pessoas que não pode/ não conseguem se integrar numa sociedade, né, ele ainda tem essa visão assim mui::to fechada, né, muito clínico ainda. A gente percebe que hoje atuando na educação de surdos, a gente percebe que é completamente diferente, que ele consegue desenvolver, ele consegue desenvolver outras potencialidades, ele consegue participar da sociedade, ele consegue ser integrado no no mercado do trabalho, mas pra isso ele tem que ser bem trabalhado na escola, pela família que é um ponto principal. Eu acho que a família ainda é o/ a maior base que eles têm que ter pra essa sua formação, sua qualificação, porque eu tenho presenciado muitos alunos surdos que conseguiram entrar no mercado de trabalho, eles estão perdendo rápido os seus empregos, por falta às vezes até de compromisso por cumprir seu horário, porque às vezes a família acha que ele não é capaz, aí não ajuda, e age como se esti/ realmente ele fosse pessoas com déficits cognitivos ou coisa muito mais (LUNA, t. 64).

Essa discussão que atribui à sociedade a responsabilidade pela deficiência, porque vê as pessoas deficientes como doentes é próxima do modelo social da deficiência. Para esse modelo é preciso remover barreiras, estabelecer legislação antidiscriminação para que o deficiente possa ter liberdade de ação, de escolha e de direitos. Assim, é a sociedade que incapacita, que cria e impõe a deficiência, que precisa ser modificada para as especificidades das pessoas, e não o contrário; ela precisaria deixar de lado a normalização do corpo e ser mais inclusiva.

Na perspectiva da abordagem social, suprimi-se dos sujeitos surdos a responsabilidade por seus fracassos escolares. Os executores de metodologias de aquisição da oralidade responsabilizados por não utilizar a Libras no ensino. Os ouvintes passam a ser os opressores dos surdos por não propiciarem um ensino por meio da Libras.

Um resumo esquemático dessa discussão está no quadro a seguir. O mesmo foi elaborado com base na pergunta geradora “Qual a influencia da surdez no desenvolvimento intelectual e profissional da pessoa?”:

QUADRO 4: POSIÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A IDENTIDADE SURDA

Discursos capacitistas	Generalização Ideológica	Alvo (pessoa deficiente)
<p>[...] um doente mental, com paralisia sei lá é:: [...] E eu acho que se torna mais difícil, mas esse é:: o aluno que tem a deficiência auditiva, com certeza ele tem, tem potencial e ele tem condições sim de ter um bom aprendizado (RUTH, t. 88).</p> <p>[...] às vezes a família acha que ele não é capaz, ai não ajuda, e age como se esti/ realmente ele fosse pessoas com <i>deficits</i> cognitivos ou coisa muito mais (LUNA, t. 64).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar os que apresentam somente a surdez e os que apresentam a surdez associada com a deficiência cognitiva. • Supor que a pessoa com deficiência auditiva tem também deficiência intelectual. 	<p>É feita uma comparação para indicar os sujeitos que aprendem e os que não aprendem.</p>

Fonte: elaboração própria

3.3 REPRESENTAÇÕES DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

As mudanças referidas pelas professoras foram obtidas por meio das seguintes perguntas geradoras: “Você acha que no passado era diferente trabalhar com surdos?” “O que mudou?”. Tais perguntas possibilitaram explicitar as representações que as professoras tinham de um passado não muito remoto e o que mudou na atualidade.

A metáfora que pode representar essas mudanças é a de um espelho, citado no discurso da professora Bia. Conforme a professora, antes em todas as salas de aula existia um grande espelho, geralmente preso à parede, que servia para o treino de vocalização dos alunos.

A professora Bia relata essa transformação simbólica de um ensino principalmente centrado na aquisição da oralidade para um ensino que leva em conta a Língua de Sinais. A retirada dos espelhos marca esse momento, como lembra a professora:

PE: Não usar a fala? Tipo assim. (t. 27)

BI: [...] Eu lembro que tinha um espelho na minha sala de aula, que era pra fazer os exercícios oro-faciais, que eram constantes, antes de 1993, ele é, tiraram. Logo na primeira semana eles levaram aquele espelho, então era como se fizesse, tá? Mostrando pra gente: “Oh, o trabalho de vocês não é clínico é pedagógico” (BIA, t. 28).

No INES estas alterações começaram em 1993, no UEESPAC, a partir de 1996. Neste último, tem-se como marco as palestras que passaram a divulgar o bilinguismo para surdos e

as viagens que professores e alunos fizeram ao Rio de Janeiro para aquisição da língua de sinais.

É possível agrupar três fatores desencadeadores de mudanças nesta área: a) a produção intelectual intitulada “Bilinguismo”, que possibilitou novas formulações para a sala de aula, considerando a Língua de Sinais como instrumento de ensino; b) as novas metodologias de ensino de Língua Portuguesa, oriundas das pesquisas nos campos da pedagogia e da linguística aplicada; e c) a política pública de inclusão que institucionaliza o “onde” devem estudar as pessoas deficientes e as transformações que devem ocorrer nas escolas para que a “educação seja para todos”.

Estes três fatores parecem ocorrer simultaneamente, retomando novas disputas de projetos para a educação de surdos.

3.3.1 O bilinguismo para surdos

A mudança propiciada pelo Bilinguismo pode ser explicitada na fala da professora Léa, ao relembrar que o ensino era centrado na aquisição do oral.

PE: Quando esse começo e agora, tem alguma diferença? (t.31)

LE: [...] a criança, naquela época, ela ficava muito atrasada em relação aos de fora, por quê? Tinham que guardar esse vocabulário enorme e ai depois que você/ que eles tivessem esse vocabulário enorme, cada série tinha dois anos: a primeira série era um ano, dois anos; a segunda série, um ano, dois anos. Todas as séries/ você imagina que com que idade terminava essa criança, né? No ensino médio ou ensino fundamental, fazendo dois anos, se são oito, dezesseis (LÉA, t. 32).

Como foi visto no segundo capítulo, item 2.2.8, o regimento da UEESPAC fixava a idade de 14 anos para o aluno surdo iniciar a primeira série, uma vez que a fase de alfabetização durava de 8 aos 12 anos. O aluno ficava mais um ano em prontidão para entrar propriamente no período de seriação.

No que diz respeito ao fracasso, Skliar (1998) aponta representações que denomina ouvintistas ao não reconhecerem os sujeitos surdos como cidadãos, por não constituírem epistemologia, na relação entre conhecimento e poder, no trabalho com surdos e por não propiciarem mecanismos de participação no processo educativo. Por isso, a acomodação dos alunos e dos seus familiares, como aponta a professora Eva, na sua exposição:

PE: Você acha que nessa época que você entrou e agora é muito diferente? Mudou muita coisa? (t. 35)

EV: Mudou. Mudou muito. Os próprios alunos agora, eles já sabem exigir muito mais, eles já:: eles já reivindicam muito mais. Eles já sabem o que eles querem. Não adianta mais a gente fingir que que ensinam e eles que aprendem. Não eles agora, eles: “Não tô entendendo, professor não está conseguindo passar, não é isso?” Eles falam mesmo, eles reclamam. Eles pedem ajuda, eles vão, eles vão na direção, eles vão na na na supervisora, na orientadora. Eles estão sempre reclamando [...] (EVA, t. 36).

A polêmica entre abordagens sempre ocorreu nas escolas especiais. A professora Eva, por exemplo, dá uma mostra de que no início da década de 1980, esta polêmica estava muito intensa, inclusive com os alunos já se posicionando com relação ao oralismo:

PE: [...] e quando começou a trabalhar com surdos?

EV: [...] Cada um trabalhava de uma/ uma é comunicação total, outra, era/ fazia oralismo, eh! Trabalhava só com o oralismo, achava que aquilo era o melhor caminho. E no final das contas, os meninos, na hora que a gente conversava com eles no pátio, na entrada, eles diziam que:: os professores eram tudo porcaria. Porque o que eles queriam mesmo era o bilinguismo. Eles sentiam a necessidade disso, né? De os professores trabalharem com Libras. Eu comecei a ficar preocupada (EVA, t. 2).

O bilinguismo para surdos motivou as transformações ocorridas na educação de surdos, em função da perda de força do ensino centrado na aquisição do oral e do estabelecimento do discurso de que os surdos têm que ser bilíngues e que professores ouvintes têm que ser proficientes em Língua de Sinais, como as professoras Bia e Eva expõem:

PE: Tá nessa época de noventa pra cá, você acha que é diferente, que aconteceu alguma diferença? Umas mudanças? (t. 23)

BI: A transição/ é o oralismo tava/ os professores que trabalhavam aqui, já estavam vendo que o oralismo não tava dando certo, filosofia oralista. E os alunos também, os mais velhos, fazendo pressão pra que acabasse isso. É:: então tava já se começando a falar sobre o bilinguismo (BIA, t. 24).

PE: Mais:: daquela época pra cá, teve muita diferença? (t. 9)

EV: Agora não. Agora nós trabalhamos todas é, da mesma maneira, usando o bilinguismo (EVA, t. 10).

A mudança ocorreu com a substituição do ensino fundado na aquisição de fonemas e palavras da Língua Portuguesa para um ensino que partiria do uso da Língua de Sinais. Não ficou claro se permanecia a marcha a partir do alfabeto digital ou da palavra para chegar no texto ou se seria a partir do discurso ou ainda se esta mudança seria substitutiva do ensino da Língua Portuguesa escrita.

3.3.2 As reformulações no ensino de Língua Portuguesa

As mudanças no ensino de Língua Portuguesa foram fruto do desenvolvimento de disciplinas que surgiram em oposição e em torno do núcleo duro da linguística. Núcleo este, constituído pela fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da palavra, e em torno deste constituíram-se a pragmática, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a análise da conversação e a análise do discurso.

Alguns fatores internos desencadearam a recente renovação do estatuto da disciplina Língua Portuguesa. A formação de professores dessa disciplina Língua Portuguesa na Universidade se modifica na segunda metade da década de 1980, em função das disciplinas ligadas “as novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas” (SOARES, 2001, p. 216). Além dessas disciplinas, a autora cita a introdução de outros fatores, ditos externos, ou seja, na perspectiva social, as imposições de grupos sociais majoritários, as exigências de mercado, as pressões dos movimentos sociais para impor um determinado “conteúdo” de ensino; na perspectiva jurídica, a determinação ou as orientações curriculares aprovadas para serem implementadas em todo território nacional; e na perspectiva cultural a influência da tecnologia e da mídia definindo que a escola deve valorizar, em uma determinada época histórica, as escolhas de leitura e de produção escrita e da forma de ensinar.

Os estudos em torno da linguística aplicada tomaram maior proeminência quando da produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (BRASIL, 1997). Com base neles, ocorrem mudanças curriculares nos cursos de Letras nas Universidades, reformulam-se livros didáticos e professores passam a ser formados nessas novas orientações que alteram as formas de trabalhar a disciplina Língua Portuguesa em sala de aula. As mudanças giram em torno da concepção de linguagem, que passa a ser vista como meio de interação social; da concepção de sujeito, que passa a ser visto como produtor interlocutivo de discursos; e da visão de ensino de língua, que passa a ser efetivada a partir de gêneros textuais ou discursivos.

Paralelamente, ocorreu a produção teórica em torno do construtivismo, que altera a focalização do professor do ensinar para o aprender, isto é, a perspectiva passa a ser a resposta para as perguntas cognitivas: “Como o aluno aprende?” e “O que o aluno já sabe?”.

Estas novas concepções e metodologias centradas no ensinar e no aprender são institucionalizadas nos PCNs de Língua Portuguesa que passam a concorrer com as já

instituídas no ensino, centradas nas palavras soltas ou em frases descontextualizadas ou ainda nos objetos gramaticais (substantivo, adjetivo, verbo, etc.).

É a transição de um ensino centrado na palavra para o centrado no discurso. As professoras relatam sobre essa transição de um ensino centrado na letra ou na palavra, para outro tipo de ensino, centrado no texto, no discurso:

PE: Quando esse [ensino] começou e agora, tem alguma diferença? (t. 31)

LE: Olha, é:: bastante. Algumas, né? Quais são? Bem, naquela época, quando eu cheguei, é:: ainda existia é:: um trabalho voltado pra/ dentro da/ pra educação especial mesmo, né? Mais era, era muito parecido com a/ com a as atividades fora da escola, né? É, as escolas normais, né? Que que acontece? Seguiu-se um vocabulário, é e esse vocabulário do alfabeto, no ano que eu entrei, e do alfabeto, que eram palavras soltas e:: aí e eram colocadas essas palavras no/ eu lembro muito dessa, dessa, tinha um barbante né? Com essas palavras “gelo”, “algodão”, que não tinha um contexto, sabe, eram palavras soltas, palavras com “g”, tinha “gelo”, tem “geladeira” e:: depois disso, né? Foram, foram tendo outras mudanças, foram mudando as metodologias, se busca/ é é essa primeira metodologia era muito ligada a oralidade, muito ligada ao trabalho da fonoaudiologia, né? E agora depois disso não. Depois/ e a criança, naquela época, ela ficava muito atrasada em relação aos de fora, por quê? Tinham que guardar esse vocabulário enorme/ (LÉA, t. 32).

[...]

PE: Pois é, mais você acha então que agora é diferente? (t. 37)

LE: Ah! agora é bem:: diferente, né? Porque desculpa até perdi o fio da meada, porque é/ Agora a gente tem/ acompanha tudo, se é olimpíada, a gente trabalha é:: agora vai ter Brasil e França e ai:: nós acompanhamos, tudo que acontece, todas as comemorações, a gente é:: trabalha. Tem o conteúdo sim, mais as questões ambientais, é, é aquecimento global, a questão da água, a questão da dengue, tudo isso, tudo eles fazem jornal, pra sala e a gente vê o que que está acontecendo, eles discutem, se eles acham uma notícia importante a gente/ porque agora nós temos como nos comunicar, porque temos uma língua em comum, Isso realmente muda muito, né? (LÉA, t. 38).

Em todo caso, tem-se instituído que a partir da década de noventa, o ensino de Língua Portuguesa agrega a influência de dois movimentos: as discussões sobre gêneros textuais, enquanto instrumento e objeto e a concepção construtivista de educação, centrada na realidade da criança, nos seus conhecimentos prévios.

A prioridade no ensino deixa de ser a aquisição da oralidade da Língua Portuguesa. Isto aconteceu, no Pará, a partir do ano de 1996, quando uma influente assessoria da Professora Lucinda Ferreira, junto aos professores, provocou discussões em torno da mudança de concepção do ensino de surdos. Até então existiam classes especiais multisseriadas, como expressa a professora Ray:

PE: E aí como é que tu trabalhaste com ela, depois que tu aprendeste, foste aprender língua/Língua de Sinais, o alfabeto, Língua de Sinais? (t. 13)

RA: Trabalhei, comecei a trabalhar o alfabeto, depois comecei é:: buscar porque era uma turma mista e era uma classe especial. Nessa classe especial eu tinha aluna de primeira série, de segunda série, de terceira série, até da quarta série, então pra quem tava na primeira série, pra quem tava na segunda série, na terceira série, na quarta série já tinha o conhecimento mais amplo da libras [...] (RAY, t. 14).

Um professor da educação especial atendia diversos alunos, de diversas séries, em uma única sala, nas escolas regulares: as chamadas classes multisseriadas, que faziam parte do programa do Departamento de Educação do Estado do Pará até 2002, quando foi instituído o fim das classes especiais.

Já no Rio de Janeiro, no INES, esta alteração começa a acontecer a partir do ano de 1993, quando da contratação de novos professores em decorrência da aposentadoria das que trabalhavam com as metodologias orais. Isso está expresso no discurso da professora Bia.

PE: Mais assim, que orientação genérica vocês recebiam, por exemplo? (t.25)

BI: Nã::o. Procurar aprender a Língua de Sinais com os alunos. É mais não fazer/ eu lembro bem disso, da orientadora, não fazer nenhum trabalho a nível fonoaudiológico na sala de aula. Isso eu lembro bem. Então essa visão clinica com relação à surdez, ela já, já de cara, quando eu entrei, em 93, eles já queriam descartar. Né então é:: [...] Mais agora uma diretriz com relação ao trabalho pedagógico, eu não recebi, claramente. Eu tive que formar um grupo, ver que professores/ com esses professores no::vos que estavam entrando. Só uma antiga, que é uma professora que até hoje está aqui, ainda não se aposentou. Ela era a única professora antiga que tava nesse grupo, o restante eram só os novatos, os professores que entraram, né? (BIA, t. 28).

Junto com a mudança de não trabalhar com a oralização do surdo não veio nenhuma orientação de como desenvolver o trabalho a partir da língua de sinais.

As professoras Luna e Ivana mostram que na atualidade há mais possibilidades metodológicas para trabalhar com surdos:

PE: Você acha que então antes, você tem seis anos né? Quando você começou e agora, você acha que tem alguma diferença? Mudou alguma coisa? (t. 17)

LU: Sim. Muito:: Acho que hoje assim:: quem trabalhou no ensino regular e hoje trabalha com educação de surdos, hoje o professor tem várias metodologias, várias propostas e ele consegue desenvolver, sistematizar tanto com surdos quanto com os ouvintes na sala. Porque/ pra isso acontecer eu que tive que procurar capacitação, formação, leitura, conhecer o aluno, conhecer até um pouco da história de vida daquele aluno (LUNA, t. 18).

PE: Você acha que quando você começou e agora tem diferença? Mudou alguma coisa? (t. 15) [...]

IV: Ah! Comigo mudei pra caramba. Eu acho que o que vai me dando mais autonomia, mais segurança de fazer o que eu faço, é aprender a Libras, é aprender a me comunicar com esse aluno. É ver o que que ele espera e conseguir passar pra ele. Então o veículo de comunicação, você conseguir entender o que

ele te pergunta pra você responder, você/ se acessa essa língua é o que me dá mais segurança. Se você consegue ver/ quais/ é como é que são as atitudes dele, como é que tá acontecendo/ o que que tá acontecendo na sua sala quando você explica alguma coisa, como ele se porta? Só o olhar, não entendi, eu não entendi, saber se posicionar com você. Saber conversar com ele é um ganho incrível (IVANA, t. 18).

3.3.3 As políticas de inclusão

A inclusão é referida pelos professores e pesquisadores da área ora como um movimento, ora como uma política pública que propõe uma alteração substancial na escola. Como movimento, refletiu uma intencionalidade de ruptura com a tão propalada educação ‘tradicional’, mas atualmente, pelo fato de ser apropriada como política de governo, pode muito mais ajuizar uma opção para justificar o *status quo* do que refletir uma transformação substancial na realidade escolar brasileira.

Como movimento em prol de uma melhor educação, desencadeada por movimentos de deficientes ou como política pública implementada por agentes governamentais, a inclusão reflete e refrata uma política a ser planejada para a educação e sociabilização das pessoas deficientes. Ela pode ser abordada pelo ponto de vista do lugar onde devem estudar as pessoas deficientes, pela acessibilidade do prédio para acomodá-las e/ou pelas alterações a serem feitas no currículo para atender às especificidades de cada discente.

No caso, a inclusão pode também ser signatária de uma política que não mexe nos privilégios dos considerados “normais”. Por isso, discutir sobre inclusão pressupõe responder às seguintes perguntas: quais os discursos existentes sobre inclusão? Quais destes discursos são falaciosos? O que é ser inclusivo? A que interesses servem as práticas de inclusão?

Os discursos falaciosos da inclusão podem assumir a ideologia da normalização e desejar que a pessoa seja assimilada e deixe de ser deficiente, tornando-se normal. Isso porque, como já foi dito, a ideologia da normalização pressupõe que o indivíduo deficiente seja assimilado para uma norma, o que no fundo significa que ele deva assumir a sua posição de inferior, de estranho, de incapaz, de excluído. Por exemplo, um deficiente assume que usa uma prótese auditiva para parecer que é normal, não por uma efetiva necessidade de saúde. Ele pode estar usando por uma imposição social, uma exigência estabelecida a partir de um padrão estabelecido de beleza, de propaganda para um ideal de homem ou de mulher.

Para Ribas (1985, p. 18), muitas vezes a pessoa coloca uma prótese não para resolver um problema de locomoção ou para melhorar um desempenho sensorial, mas para se adequar

ao poder legitimado pela sociedade que fabrica e cria mecanismos de normalização. Nesse sentido:

É interessante verificar que é inculcido na pessoa deficiente que ela deve colocar uma prótese porque deve fazer tudo para se parecer com uma pessoa “normal”. E o mais grave: o deficiente aceita isso. Quase nunca ele pensa que uma prótese se destina também à correção de uma situação física que se deixada para depois talvez venha a ser tarde.

A distinção entre incluir e excluir é discursiva, como já afirmava Foucault (2001). É preciso reconhecer os discursos que aplicam práticas de normalização do ‘outro’ e estabelecer práticas que prevejam a alteridade como prioridade da atenção.

A inclusão é considerada como um fator de mudança na sala de aula, o que é explicitado na fala da professora Ruth:

PE: E você acha que você embora você tenha pouca experiência, né? você acha que mudou alguma coisa na evolução do trabalho com o surdo, o que era no passado, o que é agora? (t. 21)

RU: E então a partir daí é a/ observa que tá sendo um avanço muito grande, por exemplo, a, as leis, elas estão aí e, por exemplo, a, a lei de diretrizes e base dá suporte e é esse aluno ele também tem que fazer parte, ele tem que é:: ser educado tem que parti/ fazer/ de uma parte dum cons/ dum contexto social/ também. É:: lendo alguns livro, né? Eu pude observar que a educação, a educação inclusiva ela não é uma opção, ela é uma obrigação (RUTH, t. 22).

A professora cita a LDB para dizer que agora é obrigação a implementação de uma educação inclusiva, defendendo que as leis atuais dão mais respaldo para o professor atuar em sala de aula com pessoas deficientes.

A professora Luna, em seu discurso, mostra uma redefinição da escola especial, que supostamente tinha a atribuição de curar, de reabilitar o deficiente, encarado como anormal, para um posicionamento de efetivamente reconhecer que existem possibilidades de atuar pelo potencial e pelo que o indivíduo já possui.

A professora Luna passou por uma situação de receber uma aluna surda, quando trabalhava em uma escola regular. Sua atitude na época foi de orientar a mãe a procurar uma escola especial. A mãe reagiu, dizendo que não colocaria sua filha em uma escola onde tratam doentes. A professora diz que não daria mais a mesma orientação para a mãe:

PE: O que você diria pra essa mãe agora? (t. 13)

LU: Eu já diria que a educação especial pra surdez ela não é um trabalho voltado pra pessoa vista como uma pessoa doente, mas é um processo que ela iria desenvolvendo a Língua de Sinais, pra ela interagir na comunidade surda, pra ela poder conviver nas duas comunidades tanto surda como ouvinte, já que ela está inclusa numa sociedade em que a língua majoritária é a língua portuguesa é a língua dos ouvintes, é uma língua oral auditiva, né? Eu sinceramente eu diria que ela deveria acompanhá-la, procurar, procurar trabalhar os dois lados, já que ela tem propósito que a filha forme, se fixe, procure uma profissão e hoje é fundamental que ele tenha acesso as duas línguas pra que ele possa se desenvolver enquanto profissional, enquanto pessoa (LUNA, t. 14).

A proposta de bilinguismo é avançada, mas entra em choque com o monolinguismo e normalizações instituídas em nosso país. É avançada por promover a convivência entre diversas manifestações culturais, que podem em alguns momentos não ser harmoniosas, uma vez que pressupõe relações de poder e disputas por espaços.

Seis das sete professoras não defendem o atual modelo de inclusão que estabelece que todos têm o direito, indistintamente de estudar em uma escola regular. As professoras sugerem novos modelos à inclusão educacional feita atualmente:

a) Uma professora sugeriu um modelo que incluísse somente os alunos com surdez leve e moderada, mas mesmo para estes, deveria ocorrer acompanhamento de profissionais da educação especial. É um dos modelos parciais, que leva em consideração o grau de surdez do indivíduo:

PE: Em função disso, o que você diria que seria a inclusão pra você?

BI: Inclusão? Eu sou a favor da inclusão em um aspecto: o aluno que tem condições, especificamente, que ele não [seja] surdo profundo, ele tem uma surdez leve, moderada, ele pode estar junto com crianças da escola regular, desde que tenha acompanhamento do fonoaudiólogo, e também de psicopedagoga, né? Acho importante (BIA, t. 76).

b) Outra professora sugeriu o modelo da inclusão inversa: no lugar do surdo ir estudar na escola regular, o ouvinte é que deveria estudar na “especial”. E como falou a professora Léa, contratando pessoas surdas para trabalhar nas escolas regulares:

PE: Ai qual seria a sua visão de inclusão?

LE: De inclusão? Ter tudo isso. Tudo isso, ter todo esse aparatos, né? Pensar na inclusão, né? Ao contrário: ao contrário: ter profissionais surdos trabalhando nas escolas de ouvintes, naquelas escolas ditas normais, ou de ouvintes, bota esses profissionais, contrata, forma profissionais surdos para trabalharem lá, [contrata] intérpretes para trabalharem lá. Não é só pegar a criança e incluir:

"Ah eu vou incluir eu vou colocar a criança". Não, não é só isso, né? Se achar que é pra incluir, eu tenho essa proposta de inclusão ao contrário, né? (LÉA, t. 113).

c) Um terceiro modelo defende a volta das classes especiais, lembrando que no Estado do Pará, essas classes foram desativadas nos anos iniciais da década de 2000. Duas professoras, uma do Rio de Janeiro e outra do Pará, defendem o que se convencionou chamar de integração: os alunos eram preparados em classes especiais que funcionavam em um espaço da escola regular ou até mesmo em escolas especiais para frequentar futuramente a sala de aula dos alunos "normais".

PE: Tá. Então pra terminar. [...] Aqui também, há todo/ me disseram/ ano tem/ essa discussão tá/ tem essa discussão que no futuro a escola deixar de ser escola, vai se transformar em outra coisa ou o prédio vai pra outra/ vai ser destinada a outra/ que que você acha disso?

IV: Ah:: eu acho isso um absurdo. Eu sou professora eu não quero trabalhar com papel, eu não quero fazer outra coisa que não seja dar aula. Meu lugar é sala de aula. [...] Eu gosto da integração do aluno ao invés dessa inclusão forte com que o aluno esteja ali no meio, aprendendo ou não aprendendo. A integração, você tem um espaço que ele possa estar ali, e ter um espaço que ele possa ter contato com os outros, eu acho que isso funciona muito bem (IVANA, t. 70).

PE: E com o término da escola isso seria uma atitude inclusiva, de inclusão, de uma política de inclusão?

RA: [...] Eu acho assim que não seria preciso acabar com a escola. Ela poderia ainda permanecer como ela é, como ela está, preparando pra poder mandar lá pra escolas regulares (RAY, t. 78).

Três professoras argumentam que efetivamente a inclusão educacional não acontece, por não existirem profissionais capacitados, espaços de socialização e metodologias diferenciadas. E mais, falta ampliar o número de vagas e um melhor aparato para os professores.

PE: [...] Por que que não se fala o dito aluno normal? Porque você falou o especial e o inclusivo.

LU: [...] A gente percebe. Quando a mãe vem matricular um filho, e ela diz meu filho é surdo. A escola diz: "Eu não tenho vaga" ou "Ah! ali tem uma escola de surdo, porque você não vai pra lá?" [...] Ainda há um empecilho muito grande, porque às vezes a escola, ela não dá todos os recursos, ela não te dá todo o aparato que você precisa para trabalhar com aquele aluno. É o professor que tem que sair atrás do material, [ou] é o aluno que tem que levar. Então a gente vê assim que em termos de educação, ainda há essa diferença, ainda há essas dificuldades, né? (LUNA, t. 72).

PE: As mães não gostaram dos bonequinhos ((campanha publicitária de inclusão)).

EV: [...] Acontece muito aqui de meninos que ficaram em escolas regulares durante um tempo, por facilitar, por ser perto de casa e depois voltam pra cá, correm pra cá porque lá não estavam aprendendo nada, os próprios pais dizem: "É lon::ge a

beça, mas eu achei melhor que ele viesse aqui pra escola, pelo menos aqui ele vai aprender alguma coisa, porque lá, ele não tá entendendo nada (EVA, t. 120).

PE: E aí, ensino especial.

LU: [...] Eu olho pra ti, tu é surdo eu não vou falar contigo porque eu não sei, vou mi'embora. E se tu te encontrasses com outro surdo, ele chega contigo, ele conversa contigo, ele interage. Então aqui ele tem todo um aparato, ele tem todo um profissional que consegue desenvolver toda essas potencialidades. E lá na escola regular, o professor, ele ainda tem uma visão diferenciada do que tem o professor especializado. É essa que eu vejo a diferença da escola regular e ensino especializado. Ele procura aquele espaço pra essa comunicação, essa interação, esse convívio que ele não consegue lá fora (LUNA, t. 82).

As professoras criticam a falta de vagas, a falta de aparato aos professores e argumentam que os alunos acabam migrando das escolas regulares para as escolas especiais, após passarem por experiências de pouco aprendizado. Os prejudicados seriam os alunos com o fim da escola especial, pois, este é o lugar de convivência da comunidade surda.

A figura abaixo, construída a partir dos discursos das professoras entrevistadas, resume o como eram as classes, os fatores desencadeadores de mudanças e como passou a ser a educação de surdos.

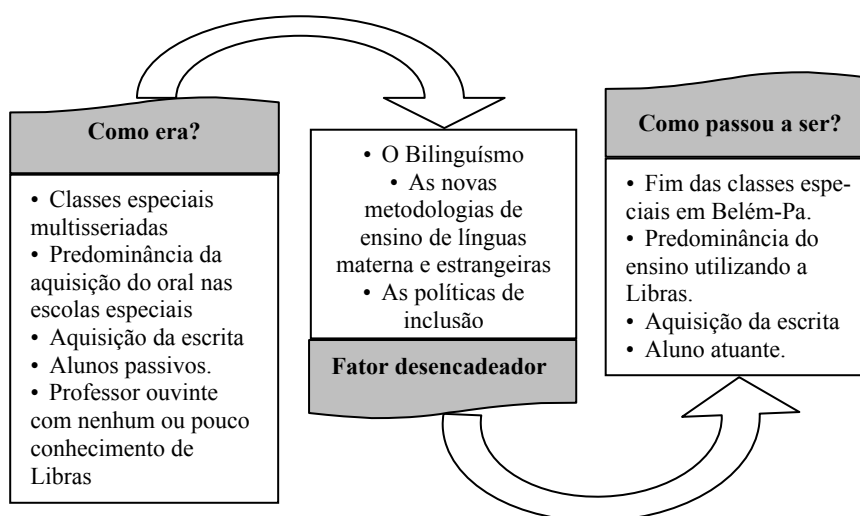


FIGURA 8: O ANTES E O DEPOIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Fonte: elaboração própria

Passa-se a seguir a discutir mais detidamente essas mudanças, primeiramente relatando fatos que ocorreram em sala de aula.

3.4 FATOS DA SALA DE AULA

Os fatos ocorridos em sala de aula ilustram algumas das múltiplas realidades pelas quais passam as professoras nas escolas. Esta análise está dividida em agrupamentos de categorias: o primeiro agrupamento é o da **generalização ideológica** de um tipo ideal de **normalidade**, uma abstração de um ideal de pessoa, que gera isolamento, depreciação e preconceito da pessoa que não se enquadra no padrão normalizador; segundo, a **invisibilização** que é um bloqueio geralmente inconsciente de não percepção da pessoa deficiente e das suas necessidades; e o terceiro que trata da **interdição** da pessoa deficiente por parte de um familiar, de uma instituição.

Foram escolhidos seis episódios para ilustrar os fatos ocorridos em sala de aula: 1) o da aluna repetente que passou 36 anos na escola especial; 2) o da professora que orientou a mãe da criança a procurar uma escola especial de surdos; 3) o do aluno que entendeu que a turma iria visitar as escolas de surdos na Suécia; 4) o do aluno que relatou a enchente que ocorreu nas “férias”; 5) o da aluna com deficiência múltipla que já sabia Libras, mas a professora não; 6) o da aluna de 25 anos que era tratada pela mãe com superproteção. Ao final destes faz-se uma sumarização dos episódios que ocorreram.

3.4.1 A aluna que permaneceu 45 anos na escola especial

O primeiro episódio trata de uma aluna surda que entrou na escola especial com nove anos e saiu aos 54, passando trinta e seis anos na escola especial. Levantam-se duas hipóteses que justificam o fato da aluna passar tanto tempo na escola especial, que tem como função desenvolver o ensino de pessoas deficientes. Uma primeira hipótese seria um bloqueio da aluna. O problema estaria nela. Uma segunda hipótese remeteria o problema ao não uso de uma metodologia que propiciasse o seu desenvolvimento. O problema não estaria na aluna.

Conforme o relato da professora é como se a aluna estivesse “presa” na escola especial. Seu relato:

PE: Tá. Você tem algum exemplo assim de de adulto assim de/ como ele chegou, aí depois como você trabalhou algum desenvolvimento dele? (t. 13).

RU: Tá, olha/ é na EJA eles o que eu percebi é que ele era aquele muito antigo e já haviam estudado desde, da, da educação infantil, eu vi que aquela, aque/ aqueles aluno, eles estavam assim muito preso nessa escola, ele não é, é:: parece-me que eles não conseguiu avançar ir pra uma sala, pra uma escola regular/ então, eles tem, por exemplo, é/ tenho uma aluna, a S. Ela/ eu acho que desde quando, desde os nove anos ela estuda, ela estuda, ela estudava aqui e ela tá com:: cinquenta/

cinquenta e quatro, se eu não me engano, então ela passou uma etapa da vida dela estudando aqui nessa escola e nesse ano eu, eu trabalhei bastante com eles, né? E ela conseguiu avançar e passou agora pra, é:: pra, pro ensino comum, então achei é:: mais interessante que assim ela se sentia como/ ela, ela tivesse presa ela não conseguia avançar nos seus estudo, então era um bloqueio que ela tinha. “Pô será que eu vou ficar, continuar a ficar aqui na escola pro resto da minha vida, né?” Então tinha que usar os novos métodos, uma nova metodologia pra que ela pudesse aprender e pudesse avançar, então é:: quando chegou ao final do ano eu senti nela/ olha/ ela perguntou: “eu vou passar professora?” “Sim você vai passar”. Então ela se sentiu tão feliz, né? Dela poder ter outra convivência, com outras pessoas, não só, somente com o surdo, que aqui é:: É só praticamente só o surdo, né? Mas lá fora sim com ouvinte e surdo, então pra mim é muito gratificante, é:: essa etapa que passou com essa aluna, que a gente vê também muito aluno que ele tem assim bastante ano aqui na escola e:: eles desistem, tá? Do, do seu estudo muita das vezes eles ficam também retido aqui na escola, por quê? É desiste/ não sei qual é o problema se é tá no educador ou se é na família, se é desinteresse da família ou desinteresse do próprio aluno (RUTH, t. 14).

Neste episódio o “agora” representa para a professora o momento em que a aluna tem condição real de avançar para o ensino comum (ou regular). A aluna iniciou seus estudos na escola especial com 9 anos e, na época do relato da professora, já estava com 54 anos.

Parece ser natural, conforme se constata neste caso, que alunos passem longo tempo de suas vidas em uma escola especializada. Entretanto, o fato de ser uma escola especializada não justifica a não aprendizagem e retenção da aluna.

Trata-se de um caso de interdição de uma aluna por parte da instituição, que por 45 anos inviabilizou seus avanços, por mais que supostamente apresentasse bloqueios cognitivos, em sua escolarização.

3.4.2 O lugar onde o surdo deve estudar

A discussão entre a professora e uma mãe sobre “o lugar” onde o surdo deve estudar e o papel da escola especial são temas do próximo episódio de sala de aula. Trata-se da indignação da mãe depois da orientação dada pela professora de que matricule a sua filha surda em uma escola especial. Essa orientação é dada em função de a professora não saber Língua de Sinais. Tem-se em jogo, nesse episódio, a concepção da mãe com relação à escola especial, que poderia ter a seguinte formulação: ‘é um lugar para doentes’; e a concepção da professora de que a escola especial é o lugar apropriado para a pessoa deficiente estudar.

No discurso, a professora interpretou que a mãe pensava que ser surdo é ser doente, pelo fato de não querer que a filha estudasse em escola especial.

PE: Conta um pouco como/ porque você começou a trabalhar com surdos? (t. 9)

LU: [...] Há uns três/ dois anos atrás eu tive que atender uma aluna surda na alfabetização/ nesse período, foi o primeiro contato, mas até então Língua de Sinais eu não conhecia nada. Ai eu tive a dificuldade/ só que no decorrer dos meses que essa aluna tava freqüentando, eu mesmo fui a primeira a chamar a mãe e orientá-la pra que ela procurasse uma escola especializada pra surdez, pra que a aluna pelo menos pudesse ter o atendimento na educação infantil assim de forma/ de forma que ela pudesse aprender a Língua de Sinais. Só que no momento a mãe ficou ofendida e disse que a filha dela não era doente e que/ ai que não compreendeu, né? Porque até então é:: essa visão que a surdez era tipo uma doença como uma deficiência assim muito mais do que eu poderia imaginar. Mais os pais sentem com relação aos filhos (t. 10).

PE: O que você diria pra essa mãe agora? (t. 13)

LU: Eu já diria que a educação especial pra surdez ela não é um trabalho voltado pra pessoa vista como uma pessoa doente, mas é um processo que ela iria desenvolvendo a Língua de Sinais, pra ela interagir na comunidade surda, pra ela poder conviver nas duas comunidades tanto surda como ouvinte, já que ela está incluída numa sociedade em que a língua majoritária é a Língua Portuguesa, é a língua dos ouvintes, é uma língua oral auditiva, né? Eu sinceramente/ eu diria que ela deveria acompanhá-la, procurar, procurar trabalhar os dois lados, já que ela tem propósito que a filha forme, se fixe, procure uma profissão e hoje é fundamental que ele tenha acesso as duas línguas pra que ele possa se desenvolver enquanto profissional, enquanto pessoa (LUNA, t. 14).

O pressuposto da professora é de a criança surda deveria estudar em uma escola especial, o que poderia ter a seguinte formulação: A escola regular é feita para as pessoas normais, a especial para as anormais ou deficientes. E a criança que não estiver neste padrão estabelecido de pessoa, não poderia estudar com os normais, devendo ser “segregada” para uma escola só de anormais.

O posicionamento da mãe é o de ser contra a filha estudar na escola especial, supondo que está é para doentes e não achar que sua filha seja doente. A escola especial seria o lugar de doentes, entenda-se doente mental ou doente da audição.

É a partir do estabelecimento de proposições desse tipo que se vai estabelecendo as posições contra e a favor da normalidade vigente, e com isso se pode pensar em concepção de inclusão e de exclusão. Isso porque, inclusão não é apenas a designação de um lugar onde deveriam estudar todas as pessoas, não é o mero rearranjo feito nas instalações da escola para acomodação das pessoas deficientes. Ela implica uma redefinição da ideologia de normalidade que estabelece os tipos ideais de pessoas, e nos quais as pessoas deficientes têm que se espelhar.

Apesar de se tratar de uma escola especial, muitos professores ainda estão imbuídos da ideologia do **capacitismo**, ainda estão acostumados com a “normalidade”, não buscando

formas de trabalhar com seus alunos e por conta disso acabam prejudicando-os, impedindo-os de desenvolver suas capacidades, como foi o caso nos episódios de um a quatro.

O discurso do **capacitismo** teria a seguinte formulação, segundo Gabel (2005, p. 4):

É melhor para as pessoas andar do que mover-se sobre rodas, falar do que fazer sinais, ler o impresso do que ler o Braille, soletrar de forma autônoma do que usar um corretor ortográfico, e se mostre como um estudante com não deficiência ao contrário de outros estudantes deficientes³⁹.

Compreende-se a ocorrência da ideologia do *capacitismo* nos discursos ou ações que implementam um tratamento desigual, uma atitude segregacionista, um tratamento como inferior, como inválido, para com um indivíduo com deficiência, em razão de um discurso normalizador estabelecido, em função de um padrão de corpo.

É no momento didático de interação em sala de aula que ocorrem conflitos entre duas línguas, a língua do professor e a língua dos alunos surdos, a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais. É uma relação assimétrica, em que alguém vai sair perdendo por não compreender, por não ter as competências linguísticas do outro. No caso, o aluno está em desvantagem diante do padrão linguístico e das habilidades de fala do professor. É isso que se vai discutir nos episódios seguintes.

3.4.3 A viagem à Suécia

O terceiro episódio, contado pela professora Bia, ocorreu em função de um problema de comunicação em sala de aula. Avalia-se que esta situação se transforma em “bola de neve” até terminar em uma situação constrangedora, para o aluno. O episódio acontece quando uma turma da primeira série recebe a visita de surdos suecos que lhes fazem um convite cordial para visitarem a escola especial daquele país. Acontece que um aluno não entendeu como uma cordialidade, mas sim um convite real, ou seja, ele toma ao “pé da letra” o convite:

³⁹ [results in societal attitudes that uncritically assert] “that it is better for people to walk than roll, speak than sign, read print than read Braille, spell independently than use a spell-check, and hang out with nondisabled students as opposed to other disabled students” (GABEL, 2005, p. 4).

PE: Pois é, mais você lembra assim de algum aluno? (t. 13).

BI: Ah, ((risos)) deixa lá eu voltar. Ai lembro dum aluno, nem preciso falar o nome dele. Esse aluninho, ele era meu aluno na primeira série, e eu recebi uma visita de uns surdos que vieram da Suécia. Então, esses surdos convidaram a turma e também o convite chegou a mim pra conhecer as escolas/ uma escola especial na Suécia. Só que ele falou por educação, como é que:: “um dia né? Se vocês conseguirem é/ as condições, vocês podem ir lá, conhecer a tal escola”. Deu o nome da escola, lá na Suécia. E, um aluno meu, o R. entendeu ao pé da letra que o rapaz tinha falado, o que o professor tinha é:: tinha o convite. Então achou que realmente ia acontecer, que ele ia realmente conhecer a Suécia, e tal, é:: também por inexperiência minha, depois que foi feito esse convite, eu não conversei com a turma. O máximo que eu fiz foi mostrar no mapa onde ficava a Suécia, e tentado colocar é:: que a Língua de Sinais era diferente daqui, né? Mais o que que aconteceu? No dia seguinte, eu recebi um telefonema da direção e, que muito me intrigou, porque é, na época era a E., que me perguntou: “Bia, você vai viajar com seus alunos?” Eu falei: “Eu? não. Que eu saiba não.” “Pois é ligue a mãe do aluno, do R., dizendo que não sabe como que eu vou fazer uma viagem internacional e não mandou um bilhete explicando é:: aonde vai ser? Que vai ser na Suécia, quais são os dias”. Ai eu falei: “Me::u Deus:: do céu! Foi um aluno que não entendeu nada. Ele achou que realmente ia acontecer aquela viagem”. Ai o menininho entra, depois na minha sala, com uma mochilinha, uma malinha, era uma malinha pequena que quando ele entra e a turma cai na gargalhada, eu não sei, o garoto bateu, deu um encontrão na carteira, aquela malinha abriu e dali saiu uma cuequinha, umas três cuequinhas, uma pasta de dente, uma escova de dente e um pente. Era o que ele ia levar pra Suécia ((rindo)). De::us, mais aqui::lo!? (t. 14).

[...]

PE: Que idade ele tinha? (t. 17)

BI: Ah! Devia ter uns dez anos, por ai. Nisso a turma inteira rindo, né? Todos. “Não sabia que você acreditou nisso. Como é que alguém vai viajar sem preparo! A professora não vai chamar os pais!” Ai contaram pra ele. Mais o que que aconteceu? Um problema na comunicação, né? E foi isso. Esse caso é marcante pra mim (BIA, t. 18).

Efetivamente não era um convite de organizar uma viagem com data, arrumação de bagagem e viagem. Era uma forma cordial de convidá-los a visitar a escola especial na Suécia. No entanto, o aluno interpreta o convite de uma maneira completamente diferente dos demais alunos – enquanto a turma relaciona a uma intenção – o aluno se prepara para viajar para Suécia. Tal interpretação provoca o riso e escárnio da professora e dos demais colegas.

A professora assume sua falha: não esclarece o diálogo dos visitantes e a intencionalidade do “falso” convite. O problema é que a interpretação equivocada acarretou uma ridicularização do aluno R., que fez a mala para viajar à Suécia em função da sua interpretação incorreta. É bem provável que falte a R. algumas informações sobre a distância de sua cidade, o Rio de Janeiro, para o outro país, a Suécia; sobre a necessidade de se ter recursos para comprar a passagem e para prover a estadia de todos os alunos e sobre a realidade deste país, o clima e os hábitos. Nenhuma dessas informações o aluno obteve da professora. Ela se limita a mostrar apenas a localização do país no mapa e informa que na

Suécia os surdos falam outra Língua de Sinais, distinta da falada pelos surdos brasileiros. Portanto, não forneceu as informações necessárias ao aluno para a compreensão do convite, ou seja, a explicitação da relação entre o que é dito e o que está implícito na fala, evitando que acontecesse a situação vexatória do mesmo.

A propósito, Marcuschi (2008) afirma que o sentido não-literal ou implícito do texto é pragmático, ou seja, exige um contexto imediato para ser compreendido e também certa convenção partilhada pelos atuantes no ato discursivo. No caso, a não compreensão do aluno acarretou seu constrangimento para com os demais alunos e para com a professora. A situação tornou-se cômica e só foi resolvida quando, finalmente, os demais alunos que já partilhavam do entendimento do ‘falso convite’, “contaram pra ele”, substituindo a interpretação literal por outra implícita, não posta no discurso. O detalhe é que, provavelmente, o convite feito pelos surdos Suecos ao visitarem a sala da Professora Bia, tenha sido feito em Língua de Sinais, por isso, os alunos da turma, a exceção do aluno ‘R.’, tenham entendido que era apenas uma cordialidade.

Um recurso normalizador está impresso no uso do diminutivo com teor pejorativo e irônico. A informante Bia empregou cinco sufixos com esse valor – aluninho, menininho, mochilinha, malinha, cuequinha – para depreciar as atitudes do garoto. O uso do diminutivo/pejorativo, por parte da professora, teve a intenção de provocar o riso, ridicularizando o sentido que o garoto deu para o convite feito em sala de aula.

3.4.4 O relato sobre as férias

O quarto episódio trata do embaraço que aconteceu na sala de aula devido à professora não saber Libras. A professora, recém contratada, sente despreparo para dar aula em uma turma de surdos. O fato é que a escola não tinha o pressuposto de que uma professora, para dar aula em uma turma de surdos deveria ter um meio comum de interagir, no caso, a Língua de Sinais.

O relato inicia com a professora dizendo não saber o que fazer com a turma. Diante dessa situação, no começo do ano letivo, a professora decide implementar o famoso tema recorrente de redação: “O que você fez nas férias?”:

PE: Conta um pouco, Léa, como e que você começou a trabalhar com surdos (t. 15).
 LE: Eu comecei a dar aula, é e aquelas coisas assim, sabe? Que você faz no começo do ano, que você nem sabe o que que tá fazendo, você nem conhece as crianças direito, você tem que identificar por/ quem é esse, a fotografia com o nome, porque você não tem como se comunicar com eles. Bem, com isso, chegou naquela primeira semana, chegou um belo dia “O que que eu vou fazer?” Ai vem aquela famosa aula “O que você fez nas férias” Eu faço isso, eu faço isso. E aí: as crianças começaram, eles desenhavam e me contavam. Eu me esforçava para tentar entender, né? Em Libras. Eu não queria olhar o desenho, primeiro, queria que eles me contassem. E depois eu ia tentar entender pelo desenho. E aí foram contando, contando e “Ah muito bem! Legal!” mais ou menos, eu entendendo nada. “Muito bem legal!” E ai chegou um menininho, J., que são meus amigos até hoje, encontrei com um agora, tá com 27 anos. E eu encontrei/ Ai chegou um menino e fazia esse sinal ((sinal de varrer)) e eu achei assim que ele tinha passado as férias com o pai, e eles tinham passeado de barco e ai água, mar, entendi tudo isso, porque também não fazia parte do meu contexto. Que que aconteceu? Ele morava na baixada, naquele ano choveu muito, duas chuvas inundaram a casa dele. Eles perderam tudo. E ele e o pai, estavam com os braços doídos de tanto puxar água. E ao final, do episódio dele que eu não entendia nada, eu dei parabéns, sabe. “Pô que legal sua história foi boa”. Sabe aquela animação. E a turma olhou pra mim, toda, decepcionada, com os olhos enormes, assim, sabe, tipo assim: “Como que ela fala um negócio desse, o menino perdeu tudo!” E eu toda ((risos)) assim/ Fiz tudo errado, e eu percebi que eu não tinha entendido nada. Ai, um menino, o E., ele levantou, mais levado, levantou, foi no quadro e desenhou pra mim o que que tinha acontecido na casa dele, tentando se comunicar com gestos e teatro, e ai ele contou essa coisa horrível, né? Que ele tinha perdido tudo. Ai eu, não sabia: “desculpa!” pra ele, porque realmente eu não tinha entendido nada, que eu não sabia a língua deles e que eles também me falaram que não sabia a minha. E ai nós combinamos que nós iríamos/ eu ia ensinar a eles um pouquinho de Português, e eles iam me ensinar um pouquinho de Libras (LÉA, t. 18).

Uma questão colocada pela professora Léa é o reconhecimento de que se trata de uma atividade repetitiva, realizada todos os anos quando da volta dos alunos das férias. Os alunos já sabem que vão ter que contar por escrito o que ocorreu nas últimas férias escolares. Trata-se de uma prática que pode se tornar enfadonha, sem valor simbólico para o aluno, e com pouco valor interacional.

Acontece que o “menininho J”, como é chamado pela professora, produz um discurso em sinais, compreendido pela professora, a partir das expressões “férias com o pai”, “passeio de barco”, “água”, “mar”, interpretando que o aluno passou férias escolares excelentes, mas na verdade, o aluno disse que passou as férias tirando água da sua casa que encheu em decorrência de chuvas fortes nesse período.

A professora admite não entender a língua usada pelos alunos surdos, acaba por ficar em uma situação constrangedora na turma ao parabenizar “J” por ter tido “excelentes férias”. O aluno tem sua produção deturpada e é incompreendido pela professora, que inicialmente

não estava preparada para atuar nessa classe de surdos. Ao que tudo indica, professora e alunos ficaram constrangidos devido ao bloqueio de comunicação.

Esse fato mobiliza na professora a intenção de mudar: ela se propõe a aprender Libras, e em troca, ensinar Português para os alunos, para que não passem mais por situação semelhante a relatada.

3.4.5 A aluna com deficiência múltipla

No quinto episódio, vê-se, novamente, um exemplo em que a professora não sabe a Língua de Sinais. A situação envolve uma aluna com deficiências múltiplas uma professora. A aluna utilizava Libras e a professora não.

O episódio remete para a associação da surdez com outro tipo de deficiência, ou seja, “pessoa que tem uma deficiência sensorial associada com uma ou mais deficiências (intelectual, física, motora) ou Distúrbios Globais do Desenvolvimento e Comunicação” (MAIA; GIACOMINI; ARAÓS, 2008, p. 50).

Passa-se ao relato:

PE: Tu lembras alguns fatos, assim de alguns alunos/ como é que tu trabalhastes com eles? (t. 9)

RA: Lem::bro, lembro um fato muito importante: foi que eu tinha uma aluna que tinha deficiência múltipla e:: assim ah enquanto era o físico, enquanto era/ é:: era o cognitivo trabalhava é:: foi assim um/ mas quando eu comecei a desenvolver o trabalho com ela já com a surdez, teve/ foi assim muito engraçado, porque eu não sabia, eu não conhecia o alfabeto manual, eu não sabia. Então, eu fui buscando assim recurso e ela ficava agoniada e ela/ ela/ porque outro professor antes de mim, ele tinha conhecimento da Libras, ele tinha o conhecimento da/ do domínio da língua e:: por vez que eu não tinha, ela teve uma vez que ela chorou agoniada e foi quando eu me senti em desespero e eu comecei a/ a buscar o quê/ é:: ir buscar essa/ essa/ essa/ uma ajuda, tá? Ai foi que eu paguei meu curso de libras, paguei por conta própria com meu dinheiro, não foi fornecido pelo Estado, foi meu mesmo, meu salário, do meu trabalho, foi quando eu assim:: despertei pra/ pra sentir a necessidade, através dessa minha aluna, que ela chorou, que ela não conseguia entender e eu também fiquei desesperada, não sabia. “Meu Deus eu tenho que, eu tenho que achar, buscar alguma solução”. “Não, eu vou fazer um curso de libras pra mim poder dar encaminhamento nesse meu trabalho, já que eu estou na/ na/ já que é, eu estou caminhando pra isso, estou na área, então eu tenho que buscar uma solução”. Pra mim foi um fato muito interessante assim, foi uma coisa assim que eu nunca vou esquecer (RAY, t. 10).

Como relatado pela professora Ray, sua aluna tem deficiência física, cognitiva e sensorial – a surdez. No caso, a questão crucial é o estabelecimento da comunicação entre professora e aluna. A professora esclarece que não sabia o alfabeto manual quando começou a trabalhar com a aluna. Esta já o sabia. Como colocar uma professora sem esse instrumento de comunicação para ensinar uma criança com deficiência múltipla?

Como relatado pela professora Ray, sua aluna tem deficiência física, cognitiva e sensorial – a surdez. No caso, a questão crucial é o estabelecimento da comunicação entre professora e aluna. A professora esclarece que não sabia o alfabeto manual quando começou a trabalhar com a aluna. Esta já o sabia. Como colocar uma professora sem esse instrumento de comunicação para ensinar uma criança com deficiência múltipla?

A Como relatado pela professora Ray, sua aluna tem deficiência física, cognitiva e sensorial – a surdez. No caso, a questão crucial é o estabelecimento da comunicação entre professora e aluna. A professora esclarece que não sabia o alfabeto manual quando começou a trabalhar com a aluna. Esta já o sabia. Como colocar uma professora sem esse instrumento de comunicação professora relata a agonia da aluna quando a professora não conseguia se comunicar. A iniciativa da professora foi de pagar um curso de Libras, uma vez que o Estado não lhe ofereceu e nem exigiu que soubesse antecipadamente para poder assumir um trabalho com surdos e outras deficiências associadas.

Pode-se deduzir uma representação social que omite a importância do saber a Língua de Sinais para se atuar em classes onde estudam alunos surdos. A professora só se dá conta dessa necessidade quando percebe a "agonia" da aluna. Neste momento ela começa a visualizá-la em suas necessidades.

Uma comparação exacerbada para melhor compreender o fato: é como se uma professora brasileira fosse posta para ensinar japoneses sem saber absolutamente nada da língua japonesa. Esta seria uma situação inacreditável de acontecer, uma vez que todo professor deve ter uma formação prévia de acordo com o contexto linguístico e cultural no qual vai trabalhar. Mas, no caso do trabalho com surdos, esse contexto linguístico e cultural parece desprezível, ocultado pelos gestores que contrataram a professora. Este fato aconteceu no ano de 2000, quando já se tinha uma perspectiva de mudança no ensino de surdos e uma maior aceitação da Língua de Sinais.

3.4.6 A aluna superprotegida

O sexto episódio trata da **interdição** de uma aluna de 25 anos por parte da mãe, cujo comportamento impede a filha de passar por uma série de experiências cotidianas, o que provoca a sensação de que essa jovem não teve muitas experiências sociais, apenas convive em sua casa e na escola, sendo completamente dependente da mãe. Retrata, portanto, o medo que os pais têm em relação à liberdade de seus filhos deficientes, com atitudes de superproteção como se fosse uma eterna criança ou a tratando como se fosse uma pessoa doente que não pode sair de casa. Com essa atitude, a mãe acaba excluindo a filha de uma série de convívios outros que poderiam ser momentos de aprendizagem, de interação com outras pessoas. Passa-se ao episódio:

PE: Você acha que tem alguma forma de prisão na família (t. 23).

EV: Nã::o/ Eu olha, eu tenho uma aluna aqui, aqui. Ela está retornando agora no início de março, nós já voltamos no início de fevereiro. Eu achava que ela nem ia voltar, que a mãe segura essa menina, ela já tem 25 anos, como se ela fosse um bebê. Eu já conversei várias vezes com essa mãe: que ela não vai viver/ que ela já é uma senhora, já é bem velha, que ela não vai ter vida pra muitos anos, hum, aquela coisa toda. “E essa filha vai ficar com quem, mamãe?” “Ah! eu vou deixá-la com meu filho”. “Mais você acha que seu filho casado, que a nora vai cuidar dela como você cuida?” “Ah!, mais meu filho vai cuidar dela direitinho” “Mais o que que ela faz em casa? Ela passa roupa?” “Não.” “Faz comida?” “Não.” “É:: faz alguma coisa?” “Também não”. “Ela acorda, liga a televisão e fica comigo o tempo inteiro, não deixo ela fazer nada” “Mais vamos deixar ela vir pra escola sozinha, mora aqui pertinho. Um dia você vai vir com ela, você vai vir mostrando a/ o nome da rua, como é que chega até aqui. Olha os ônibus se chegasse a pegar ônibus, você mostrava qual é o ônibus que ela tem que vir. Todo dia/ outro dia você vai deixar ela vir sozinha. Você diz pra ela que ela vem sozinha, mas você vem atrás observando, se ela tá fazendo tudo direitinho, se ela já aprendeu a atravessar a rua, agora/” “De::us me livre, mais eu não vou fazer isso nunca com a minha filha”. “Então ela tá ai até hoje, sendo criada como bebê. E ela não tinha Língua de Sinais, ela chegou aqui sem nada. Porque essa mãe é ouvinte, o irmão é ouvinte, as tias que moram com ela são ouvinte, com quem que ela iria aprender Língua de Sinais? Não frequenta igreja, não frequenta lugar nenhum (EVA, t. 24).

Neste episódio o tratamento dispensado pela mãe é de tratar a filha como inválida: não a deixa ir sozinha para escola, não permite que faça nenhuma atividade doméstica, não confia nela, não a deixa sozinha, enfim, a mãe tem posicionamentos e atitudes que tornam inválida a moça de 25 anos. A atitude da mãe é de interditar a filha em função de ter em mente padrões de normalidade.

Pode-se interpretar esta situação como uma manifestação de *capacitismo* da parte da mãe para com a filha. O comportamento de superproteção da mãe torna a filha cada vez mais

à margem da sociedade, não permitindo que viva com independência e aprenda a desenvolver mecanismos de proteção próprios.

Sumariza-se a seguir estes seis episódios:

QUADRO 5: EPISÓDIOS DE INTERDIÇÃO, DE GENERALIZAÇÃO IDEOLÓGICA E DE INVISIBILIZAÇÃO

Discursos capacitistas	Interdição	Alvo (pessoa deficiente)
(1) [...] eu acho que desde quando, desde os nove anos ela estuda, ela estuda, ela estudava aqui e ela tá com:: cinquenta/ cinquenta e quatro se eu não me engano, então ela passou uma etapa da vida dela estudando aqui nessa escola [...] (RUTH, t. 14).	Reter uma aluna na escola especial.	A aluna ficou 36 anos na escola especial supostamente porque não conseguia aprender.
Discursos capacitistas	Generalização Ideológica	Alvo (pessoa deficiente)
(2) [...] eu mesmo fui a primeira a chamar a mãe e orientá-la pra que ela procurasse uma escola especializada pra surdez, pra que a aluna pelo menos pudesse ter o atendimento na educação infantil assim de forma/ de forma que ela pudesse aprender a Língua de Sinais. Só que no momento a mãe ficou ofendida e disse que a filha dela não era doente e que/ aí que não compreendeu, né? (LUNA, t. 10)	Supor que o aluno surdo deve estudar apenas com pessoas surdas, com professores exclusivos. Supor que a escola regular é feita para pessoas normais, a especial para deficientes ou doentes.	A aluna não recebeu atenção da professora por não falar fluentemente a Língua Portuguesa.
(3) “Não sabia que você acreditou nisso. Como é que alguém vai viajar sem preparo!” (BIA, t. 18)	Supor que todas as pessoas têm que compreender o literal e o implícito dos discursos.	O aluno R. passa por uma situação constrangedora diante dos colegas por não interpretar a intencionalidade de um convite feito em sala.
Discursos Capacitistas	Invisibilização	Alvo (pessoa deficiente)
(4) “Pô que legal sua história foi boa”. Sabe aquela animação. E a turma olhou pra mim, toda, decepcionada, com os olhos enormes, assim, sabe, tipo assim: “Como que ela fala um negócio desse, o menino perdeu tudo!” (BIA, T. 18).	Não prever que para trabalhar com surdos a professora tem que saber Língua de sinais.	O relato do aluno surdo foi desvirtuado pela professora.
(5) [...] teve uma vez que ela [a aluna] chorou agoniada e foi quando eu me senti em desespero e eu comecei a/ a buscar o quê/ é:: ir buscar essa/ essa/ essa/ uma ajuda, tá? Ai foi que eu paguei meu curso de libras (RAY, t. 10).		A professora só se deu conta da necessidade de aprender Libras diante da agonia e do choro da aluna.
Discursos Capacitistas	Interdição	Alvo (pessoa deficiente)
(6) “Ela passa roupa?” “Não.” “Faz comida?” “Não.” “É:: faz alguma coisa?” “Também Não.” “Ela acorda, liga a televisão e fica comigo o tempo inteiro, não deixa ela fazer nada” (EVA, t. 24).	Impedir que a aluna surda fizesse as coisas e vivenciasse suas aprendizagens.	Uma moça de 25 anos é tratada como ‘bebê’.

Fonte: elaboração própria

Em uma possível síntese desses episódios, observa-se que predominaram os que tratam de problemas relacionados à aquisição da Língua Portuguesa pelo surdo e da Língua de Sinais por parte das professoras que trabalham na educação especial. Um dos casos, a ausência do conhecimento prévio em Língua de Sinais, por parte da professora, ocorreu no

episódio cinco (5) da aluna com deficiência múltipla em que os gestores não previram que para trabalhar com surdos a professora teria que saber a Língua de sinais. No episódio quatro (4) a professora faz uma interpretação diferente da do aluno, acarretando que ela felicite o aluno por ter passado por uma tragédia nas férias; Em outros extremos têm-se o episódio três (3) em que o aluno passa por uma situação constrangedora por interpretar literalmente um convite; e no episódio dois (2) em que se tem um conflito entre duas representações: a professora que acha que a escola especial é o lugar de surdos estudarem e a posição da mãe que acha que a escola especial é lugar de pessoas doentes. A situação de interdição ocorre no episódio seis (6), em que uma aluna de 25 anos é superprotegida e tratada como um bebê e no episódio um (1) o aluno fica repetindo a mesma série, na escola especial, sem ocorrência de aprendizagem.

Passa-se agora a relacionar os instrumentos didáticos propiciados pelas mudanças na forma de ensino da Língua Portuguesa.

3.5 INSTRUMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para desenvolver seu trabalho é necessário que o docente tenha um múltiplo olhar sobre o contexto, o que envolve a escolha dos objetos ou conteúdos a serem ensinados, dos procedimentos de ensino, do uso de recursos para se ensinar determinado conteúdo, da opção por uma forma de avaliação.

Para Tardif e Lessard (2005, p. 49):

Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de instrumentos e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los através de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.

Tardif (2002, p. 150) considera que modelos de ação, tipos de ação ou o que se está chamando de formas do trabalho docente "são as representações elaboradas e veiculadas pelos professores a respeito da natureza de sua prática, representações essas que servem para defini-la, estruturá-la e orientá-la em situações de ação". O que implica dizer que a natureza da profissão do professor pode ser concebida como uma arte, uma técnica, uma atividade ou uma

ação técnico-científica. E, dessa forma, orientar para fins imanentes e específicos da moral do professor ou para fins exteriores e técnicos do saber-fazer ou ainda a interesses relativos ao próprio conhecimento científico.

Um dos conceitos fundamentais da prática docente é o de ensino. Na concepção de educação enquanto interação, ensinar "é entrar em uma sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações" (TARDIF, 2002, p. 167). Cabe ao professor saber o que vai fazer em sala, ter um objetivo de ensino, certo conhecimento dos instrumentos, seguir normas estabelecidas, ter diversas habilidades pessoais, como argumentar, desenvolver determinadas metodologias para ensinar, com suas 'maneiras de proceder', seus 'truques do ofício' e ter certa experiência com a atuação em sala de aula.

As formas do trabalho docente designam um agir que possa ser interpretado e que mobilize ou explicita, por meio de discursos, as dimensões motivacionais, ou seja, as razões do agir, os objetos de ensino e os instrumentos didáticos disponíveis para a realização do agir.

Destes elementos, analisa-se, neste capítulo, os **instrumentos didáticos**, que englobam as sequências didáticas ou modos de fazer, as metodologias ou procedimentos de ensino e a avaliação do desempenho escolar do aluno surdo.

Parte-se de uma distinção essencial para a compreensão dos **instrumentos didáticos**: a que ocorre entre instrumentos materiais e instrumentos discursivos, ou na acepção de Vygotsky entre os instrumentos propriamente ditos e os signos (que também chamou de instrumentos psicológicos). É Vygotsky (1994, p.72) quem faz essa distinção:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma.

Para Vygotsky, os instrumentos são mediadores da ação humana. Essa mediação pode ocorrer diretamente sob a natureza, quando assume o papel de instrumento por si mesmo, ou quando estabelecem a interação entre pessoas, com o uso de signos discursivos, os instrumentos semióticos. Dessa distinção, ainda fundamentado em Vygotsky (1987, p. 65)⁴⁰, chega-se a uma definição de instrumentos psicológicos:

Os instrumentos psicológicos são criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não são orgânicos ou individuais; estão destinados ao controle dos processos do próprio comportamento ou do comportamento dos outros, assim como a técnica está destinada ao controle dos processos da natureza. Como exemplos de instrumentos psicológicos e de seus complexos sistemas, temos: a linguagem, as diversas formas de contagem e de cálculo, os meios mnemotécnicos, os símbolos algébricos, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos e todos os signos convencionais, etc.

Vygotsky afirma que os instrumentos psicológicos estão a serviço do controle e transformação dos comportamentos. Desta forma, **ensinar** "consiste em transformar modos de pensar, falar e fazer através dos instrumentos semióticos" (SCHNEUWLY, 2000, p. 23). E ainda, Schneuwly (2002, p. 2)⁴¹ se apropria dessa distinção para conformar o conceito de **instrumentos didáticos**:

Os primeiros são, sobretudo, de ordem material (como dissemos: textos, exercícios, esquemas, objetos reais, situações problemas e mil e outras coisas), os segundos são, sobretudo, de ordem discursiva; mas o discurso pode igualmente produzir objetos e permitir o seu encontro com os alunos, como também os instrumentos materiais podem assegurar, por formas específicas, a atenção do aluno.

O encontro destes dois instrumentos, o material, sob a forma de textos escritos, gravuras, exercícios no quadro, frases coladas em cartazes, por exemplo, com o discursivo, sob a forma de orientações, falas explicativas, instruções de como realizar a atividade, exposição de um assunto, assim como o apontar e mostrar no quadro o objeto de ensino e

⁴⁰ “Los instrumentos psicológicos son creaciones artificiales; estructuralmente son dispositivos sociales y no orgánicos o individuales; están dirigidos al dominio de los procesos propios o ajenos, lo mismo que la técnica lo está al dominio de los procesos de la naturaleza. Como ejemplo de instrumentos psicológicos y de sus complejos sistemas pueden servir el lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebraico, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, todo género de signos convencionales, etcétera” (VYGOTSKY, 1987, p. 65).

⁴¹ Les premiers sont plutôt de l'ordre du matériau (comme nous avons dit: textes, exercices, schémas, objets réels, situations-problèmes et mille autres choses), les deuxièmes plutôt de l'ordre du discours; mais le discours peut également produire des objets et permettre leur rencontre tout comme inversement du matériau peut assurer, par des formes spécifiques, le guidage de l'attention (SCHNEUWLY, 2000, p. 23).

avaliar uma atividade realizada, constitui o que Schneuwly (2000, p. 23)⁴² chama de dupla semiotização do objeto de ensino, conforme este autor:

Um objeto de ensino necessariamente é duplicado em qualquer situação didática: é tornado presente, "presentificado" por meio de técnicas de ensino, materializado sob formas diversas (objetos, textos, folhas, exercícios, situações-problema, etc.), como objeto de aprendizagem, a ser "semiotizado" (Moro, 2000), a propósito dos quais novas significações podem e devem ser elaboradas pelos alunos; quanto o objeto sobre o qual a intenção de ensinar guia a atenção dos alunos para procedimentos semióticos diversos, por meio da "elementarização" e da evidenciação das dimensões essenciais do objeto, que fazem dele um objeto de estudo, guiando a construção mesma da aprendizagem. Os dois processos – tornar presente o objeto e o "elementarizar/topicalizar em suas dimensões proeminentes" – são indissolivelmente ligados, definem-se mutuamente

Os instrumentos didáticos relatados pelas professoras foram os seguintes: o alfabeto da língua portuguesa, o alfabeto datilológico, palavras da Língua Portuguesa, sinais da Libras, frases escritas e diversos gêneros textuais, como se observa no quadro a seguir.

QUADRO 6: INSTRUMENTOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELAS PROFESSORAS

Professora	Instrumentos didáticos	Metodologia
Ray	Alfabeto	Mostra a letra, associa ao nome dos alunos.
Ruth	Palavras	Escreve a palavra, associa à imagem e ao datilológico.
Ruth	Frase	Faz o sinal de cada palavra da frase escrita no quadro. Faz desenhos.
Ruth	Palavras do texto "Receita de bolo"	Pede para que os alunos pesquisem na internet o vocabulário. A turma vai ao supermercado pesquisar preços. Trabalha embalagens. Faz o bolo
Luna	Texto "receita de tapioca"	Imprime o texto, faz gravuras. A turma faz a compra dos produtos na feira e todos prepararam o lanche utilizando a receita e produzem textos.
Luna	Texto: "Os três porquinhos"	Conta a história dos três porquinhos. Os alunos assistem ao filme e depois dramatizam utilizando a Língua de Sinais
Léa	Gêneros textuais do evento "festa de aniversário"	Os alunos observam o calendário, preparam convites, fazem listas de convidados, de presentes, de compras; consultam receitas de bolos. A professora trabalha as marcas de refrigerantes e os sabores destes.
Bia	Gênero textual "Solicitação de ar condicionado"	Elabora com os alunos uma solicitação, à direção, de ar condicionado para as salas de aula. Para isso, ocorre pesquisa e levantamento de hipóteses sobre a escrita de palavras e frases.
Eva	Texto escolhido do jornal diário	Escolhe um texto de jornal. A professora pede que leiam. Cada um diz o que entendeu. No outro dia escolhe outro texto. A partir desses textos trabalha as ocorrências gramaticais.
Ivana	Projeto feito a partir de temas focais como "dengue"	Escolhe um texto, faz a leitura. Levanta hipóteses. Pergunta quem conhece tal palavra; faz perguntas de compreensão.

Fonte: elaboração própria

⁴² Un objet d'enseignement est toujours et nécessairement dédoublé dans toute situation didactique : il est là, rendu présent, "présentifié" par des techniques d'enseignement, matérialisé sous des formes diverses (objets, textes, feuilles, exercices, situations-problèmes, etc.), en tant qu'objet à apprendre, à "sémiotiser" (Moro, 2000), c'est-à-dire à propos duquel de nouvelles significations peuvent et doivent être élaborées par les élèves; et il est là en tant qu'objet sur lequel celui qui a l'intention d'enseigner guide l'attention de l'apprenant par des procédés sémiotiques divers, un objet que "pointe l'enseignant, sur lequel il montre des dimensions essentielles, en en faisant ainsi un objet d'étude. Les deux processus – rendre présent l'objet et le pointer/montrer – sont indissolublement liés et se définissant mutuellement (SCHNEUWLY, 2000, p. 23).

A análise deste sumário evidencia duas perspectivas de ensino:

a) o ensino centrado em unidades tais como a letra, a palavra e a frase sem um contexto de significação – os discursos das informantes Ray e Ruth são os escolhidos para a análise desse tipo de metodologia.

b) o ensino centrado em eventos ou em gêneros textuais – os discursos das informantes Léa e Bia são os escolhidos para a análise desse tipo de metodologia.

3.5.1 O ensino a partir dos instrumentos letra, palavra e frase

Trabalhar com unidades menores que o texto remete a várias questões polêmicas que precisam ser discutidas. Em termos mais gerais: será que o fato de trabalhar com pessoas surdas implica sempre partir de unidades mínimas da língua como a letra, o fonema, a sílaba, ou a palavra descontextualizada?

Grande parte das pesquisas existentes parte da aquisição de palavras soltas. Com base nesse indício, o ensino de pessoas deficientes também tem que ser centrado em palavras soltas? Parece que no caso das pessoas surdas, o pressuposto é de que elas não possuem nenhum conhecimento prévio sobre as letras e que a aquisição do escrito sempre inicia dessas unidades desprovidas de contexto interativo.

Pesquisas atuais na área da aquisição da leitura (entre as quais CAGLIARI, 1999) demonstram que é fundamental o conhecimento da grafia e dos sons das letras, das famílias silábicas, da relação entre grafema e fonema (relação grafofonêmica) para que a criança ou o adulto possa decodificar palavras. É verdadeira, então, a afirmação de que os métodos de marcha sintética são inevitáveis para um efetivo processo de alfabetização (decodificação)? Essas relações grafofonêmicas parecem essenciais e indicam que decodificar é uma habilidade necessária para a constituição de um leitor.

Será que é possível alfabetizar um surdo, uma vez que todos os métodos de alfabetização recaem na necessária aquisição de fonemas? Esta questão, aliás, foi posta pela professora Léa, defensora de uma proposta funcional que não passa pela necessidade do surdo adquirir primeiro os fonemas para depois utilizá-los em palavras, depois em frases e finalmente em textos. O posicionamento da professora:

PE: Pois é, mais a aquisição do português escrito não seria/ não precisaria passar por um processo de alfabetização? Do escrito? (t. 67)

LE: Mais aí o que seria essa alfabetização? Seria, por exemplo, eles juntarem as letrinhas? Aquisição fonética? Juntar? Porque se você pegar todas as metodologias do ensino da alfabetização, no final elas caem na fonética. E aí::? Eles não ouvem! (LÉA, t. 68).

“Eles não ouvem!”, parece que esta informação é sempre esquecida, não visualizada. O discurso da professora Léa é decorrente do fato de que grande parte dos métodos de alfabetização exige habilidades auditivas e vocais, que junto com as habilidades visuais, motoras e cognitivas conformam as exigências necessárias para ocorrer a aquisição do escrito, que em grande parte precisam da vocalização dos sons das línguas orais. Isto se aplica mais aos métodos chamados sintéticos, devido utilizarem a marcha das “partes” para o “todo”. A “parte” pode ser uma letra, um fonema ou uma sílaba. A pronúncia dos sons das letras ou das sílabas é essencial para a progressão do aluno, Mortatti (2006, p. 5) argumenta que:

Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinava-se frases isoladas ou agrupadas.

Já os métodos chamados de analíticos, que vão do "todo" para as "partes", dão maior ênfase para a habilidade visual, pois é preciso que o alfabetizando faça reconhecimento global da palavra, da frase ou do texto para, a partir destes, decompô-la em enunciados menores. Mais também, esse processamento, para a aquisição da escrita, vai exigir o desenvolvimento de habilidades vocais, auditivas, motoras e cognitivas.

Por conseguinte, no caso do surdo, não se pode, então, atribuir a culpa do baixo letramento ou analfabetismo à questão do método sintético ou analítico, mas à necessidade de audição para que se alfabetize. Afinal, como alfabetizá-lo, se grande parte dos alfabetizadores supõe que a aquisição da escrita prescinde da aquisição dos fonemas?

Ana Rímoli Doria (1961), que exerceu a direção do INES no período de 1951 a 1961, argumenta que o trabalho de alfabetização de surdos consiste em aplicar um dos métodos utilizados para a aquisição da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Esta educadora apresenta sons isolados para a criança imitar e depois combiná-los em palavras (DORIA, 1961).

Doria (1961, p. 213) apresenta uma proposta de roteiro didático para a alfabetização de surdos:

- 1- Exercícios de desenvolvimento mental (Preparação psicológica).
- 2- Atividades fono-respiratórias como preparação para as lições de fala.
- 3- Atividades preparatórias complementares.
- 4- Vocalização aplicando as vogais a-e-i-o-u. Estudo dos fonemas V-P-T-B-M-L-F-S em pequenas expressões com articulação adequada.
- 5- Ritmo das palavras estudadas.
- 6- Ritmo e entonação das frases; ilustrações da fala com os gráficos relativos aos tons.
- 7- Interpretação, descrição e narração verbal de gravuras ou cenas simples.

A autora sugere que é necessário um processo de amadurecimento ou “maturação” da fala que consiste em fazer movimentos, por exemplo, com exercícios de sopro, manuseio de objetos, imitação de formas dos lábios para chegar a produzir os sons vocálicos. Outros exercícios para imitação da fala com o uso de tambor, palmas, etc. são propostos. O que orienta a Professora Dória, em todo trabalho, é que a aquisição de conteúdos é posterior a aquisição da fala, o que define que o trabalho docente consiste em ensinar os sons da fala aos alunos surdos⁴³.

Entre as entrevistadas, a professora Ray utiliza o instrumento didático ‘alfabeto’ nas suas aulas. É a partir do uso desse instrumento que chega ao nome do aluno:

⁴³ O trabalho docente consistia em “impostar” fonemas no aluno, ou seja, fazer com que o aluno aprendesse determinada fisionomia da boca para a pronúncia de um fonema. A impostação de cada fonema consistia em atividade de percepção do efeito concreto do som, do controle do ar e da constituição da forma específica dos lábios para a emissão.

PE: Pois é, mas tu falaste do recurso, o que/ que tu trabalhas em termo de conteúdo? (t. 27)

RA: Conteúdo? O alfabeto, é:: o nome próprio, é é/ é um conteúdo comum, como de um aluno ouvinte é um, é o conteúdo normal que trabalha todo o conteúdo que se trabalha com o aluno ouvinte, tá? Sendo que se faz uma adaptação nesses conteúdos, tá? Por exemplo, eu vou trabalhar um alfa/ o alfabeto sem o recurso visual com o aluno surdo? Não, a gente tem que/ que mostrar primeiro o visual pra ele, mostrar o alfabeto, mostrar as letras, fazer esse reconhecimento, fazer com que ele reconheça as letras, fazendo uma ponte, digamos assim com o nome dele, mostrando as letras, mostrando todo o/ o/ todo o/ o/ o processo, tá? Pra/ pra querer, pra/ para que ele poder/ para que ele possa entender, tá? (RAY, t. 28).

A professora Ray mostra a palavra e o alfabeto trabalhando a decodificação. Sua intencionalidade é trabalhar o mesmo conteúdo que se trabalha com os ouvintes, os seja, para os alunos surdos, utiliza-se o método sintético para o reconhecimento e a pronúncia dos fonemas, associados com imagens.

O método desta professora consiste em fazer segmentações de partes constitutivas da palavra, supondo que com isso se conseguirá fazer com que o surdo adquira a relação grafonêmica da palavra.

A utilização do nome do aluno parece ser significativa, mas não remove o questionamento de que ao partir de unidades desprovidas de significados se faz assepsia do uso da prática comunicativa da língua. Afinal, não se trabalha os gêneros que podem ocorrer o nome do aluno, tais como as fichas e formulários, a carteira de estudante e outros que exigem assinaturas.

Outra metodologia utilizada é relatada pela professora Ruth que parte de palavras descontextualizadas e frases, que são traduções da língua portuguesa para a Libras:

PE: Agora fala um pouco da tua metodologia, como é que tu trabalhas? (t. 25)

RU: Olha é, por exemplo, eu, eu faço assim, eu tenho/ eu coloco o/ porque assim o aluno surdo ele é mais visual, né? Então é eu pego um, por exemplo, uma bola, vou mostrar a bola, depois eu faço o sinal da bola, né? Vou fazer datilológico para que ele aprenda também, né? Que é muito importante e:: é vou fazer com que ele possa interagir aprender o/ é, por exemplo, é:: o sig/ é bola o que significa, o que é uma bola, né? Como se divide? porque o aluno, ele também, ele precisa é entender/ porque o aluno surdo, ele é mais visual entendeu? (RUTH, t. 26).

PE: Aí como é que você/ vamos supor da frase, como é que você trabalha? (t. 31)

RU: É um exemplo, deixa eu vê aqui/ é: “Mamãe gosta de comer maçã”, né? Então a eu vou, vou fazer “Mamãe gosta de maçã”, “gosta de comer maçã” aí eu fazer os sinais “mamãe”, né? É “gosta” “de comer” “maçã:.”, então a partir daí eu fazendo sinal ele, aí eu posso escrever na lousa, né? Mas, ele não vai saber a

partir do sinal, a partir da, do desenho, por exemplo, em baixo, eu vou colocar a/ em cima eu coloco a frase em baixo eu posso tá desenhando, né? A a “maçã”, a “mamãe” ou então mesmo o sinal “gostar”, porque gostar a gente não pode é desenhar, né? Mas a partir desse contexto ele vai tá sabendo é identificar e tá lendo essa frase. (RUTH, t. 32).

A professora Ruth mostra o objeto ou faz o desenho deste na lousa; faz o sinal do mesmo e o datilológico – ao que parece o uso da Língua de Sinais aqui tem a função de servir para a aprendizagem da Língua Portuguesa, portanto a Libras é subutilizada– com o objetivo de entender “como se divide” a palavra.

Com a frase não é muito diferente: ela mostra cada palavra da frase, escreve na lousa, faz o desenho, mostra o sinal com a função de identificar cada elemento na frase. Tais atividades não ultrapassam a decodificação da palavra.

Em todo caso, as duas professoras, Ray e Ruth, não consideram que a produção escrita pode estar relacionada com a identidade cultural dos alunos surdos, uma vez que o desenvolvimento da alfabetização via o letramento se apóia na identidade, nas ricas experiências de linguagem e nas diferentes formas de entender o mundo circundante.

O que se pode deduzir é que as professoras fazem uma representação da leitura enquanto um ato circunscrito à decodificação de letras e sílabas. As professoras provavelmente estão fazendo esta generalização, e por esse motivo, trabalham com unidades mínimas e se centram unicamente na decifração de palavras.

3.5.2 O ensino a partir de gêneros textuais

Trabalhar com o sistema abstrato das formas linguísticas significa fracionar a língua, oferecê-la por partes aos alunos, como se estivesse ‘esterilizando’ para anular certos atributos dela, o seu uso, os seus interlocutores, a situação em que ocorre, fazendo uma ‘asepsia’ destes, e empobrecendo as possibilidades de atribuição de sentido e de expressividade que acontece no ato de comunicação.

Seria preciso realmente insistir nesse “fracionamento” da língua para que o surdo adquirisse a língua portuguesa? Será que todos os métodos de alfabetização acabam mesmo exigindo a necessidade de uma habilidade de ouvir, para oralizar o grafema, além da

necessária habilidade motora e cognitiva? Será mesmo que essas habilidades são imprescindíveis, e quem não as tiver não vai adquirir proficiência na leitura e na escrita?

Admite-se a hipótese de que os surdos e os surdoscegos fazem a tradução de uma língua para outra, sem necessitar passar pela vocalização do grafema para o oral. Ocorreria pela ativação ou compensação de outros mecanismos de decifração. Isso seria possível, pois, no escrito ocorrem várias possibilidades semióticas, implicando que a aquisição não passa unicamente pela oralização. É possível associar a letra a uma forma visual de grafismo, a uma imagem mental e tridimensional, como acontece com a Libras que se aproxima de uma escrita sem ou com pouca relação direta entre sinal e fonema. No caso da Libras, é possível associar um símbolo gráfico com uma certa configuração da mão que representa uma letra do alfabeto. Por exemplo, a “mão direita vertical fechada, a palma para frente, o polegar tocando a lateral do indicador” (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001, p. 129) representa a letra ‘A’ do alfabeto digital da Língua Brasileira de Sinais. Essa representação visual e espacial não teria representação direta com a língua oral, embora represente uma letra da Língua Portuguesa e tenha sido inventada para permitir que o surdo leia sem precisar vocalizar o som das letras.

A velocidade de fala em Língua de Sinais também é perceptível e constata-se que não se trata de palavras soltas, mas de vocábulos sinalizados encadeados em forma de discursos, o que leva a deduzir que o trabalho docente centrado em palavras soltas é uma manifestação do pressuposto normalizador aplicado na aquisição da língua.

Ao que tudo indica, seria incorreto pensar que para trabalhar com surdos seja preciso fazer uma generalização do tipo: é preciso primeiro ‘impostar’ fonemas na boca do aluno para que posteriormente ele possa juntar e formar palavras.

Bakhtin e Voloshinov (1986, p. 123) é categórico ao afirmar que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguística nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Entende-se como formas linguísticas abstratas as letras, o léxico e as frases sem contextualização. Em oposição a esta forma de trabalhar a língua, Bakhtin e Voloshinov

(1986) propõe o ato dialógico, o trabalho com enunciações, que assumem a forma de discursos, por ocorrer em uma situação específica, com atores sociais, em um tempo estabelecido e com um objetivo na realização do ato discursivo.

Essa posição de Bakhtin inaugura a concepção interacionista de língua, em que esta é "viva e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1986, p. 124). O sujeito passa a ser colocado como histórico e social que constrói sua identidade em sociedade, na relação com o outro; Koch (2002: 15) complementa: "Os sujeitos (re) produzem o social. Participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados. São atores na atualização das imagens e das representações, sem as quais a comunicação não poderia existir". Para que os enunciados aconteçam é preciso que estes se refiram a um campo comunicacional específico, realizado em uma forma ou artefato cultural, os gêneros discursivos.

A perspectiva bakhtiniana apresenta a língua em sua relação com o social. Tal perspectiva está presente nos PCNs de Língua Portuguesa, que têm como função orientar a elaboração dos objetivos e da metodologia para os ciclos do ensino fundamental. Dentre outros objetivos que este documento apresenta, está o de que os alunos devem "ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação" (BRASIL, 1997, p. 103).

O que chama atenção nesse objetivo dos PCNs, além do avanço de se trabalhar na perspectiva dos gêneros, é o fato de propor estratégias cognitivas para a leitura, a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação. Não é objetivo aqui desenvolver esses aspectos, mas efetivamente o conceito de gêneros "salta" como novidade, no estabelecimento do que deve ser trabalhado em sala de aula, particularmente na perspectiva de se alfabetizar letrando e no trabalho docente como prática comunicativa.

O termo letramento emergiu para suplantar o processo de decodificação⁴⁴ e codificação praticado como teoria de alfabetização antes da década de 1980, em que se desconsidera o contexto imediato de ocorrência dos textos e da natureza complexa da leitura e da escrita. O termo prática comunicativa, por sua vez, compreende a idéia de que a língua tem

⁴⁴ Considera-se a decodificação como uma importante capacidade a ser adquirida para o acesso a leitura. Segundo Rojo (2009) esta capacidade envolve a compreensão das diferenças entre escrita e outras formas gráficas, o domínio das convenções gráficas, o conhecimento do alfabeto, a compreensão da natureza alfabética do sistema de escrita, o domínio das relações entre grafema e fonemas, o saber ler reconhecendo globalmente a palavra e a ampliação da sacada do olhar para porções maiores que a palavra.

um nexa histórico de relacionamentos humanos, de circunstâncias, de contextos momentâneos e contingenciais: há uma dimensão ideológica e há ligações transversais entre língua e contexto (HANKS, 1996).

Os PCNs provocaram uma alteração nos livros didáticos e no discurso escolar. De um ensino baseado em letras, fonemas, sílabas e palavras passou-se para uma proposta de iniciar a alfabetização com o uso de textos, que, preferencialmente, tenham utilidades sociais ou que façam ou passam a fazer parte da vivência cotidiana das crianças, adolescentes ou adultos. A afirmação mais utilizada passou a ser: é preciso trabalhar com textos; é preciso alfabetizar a partir de textos.

Os gêneros do discurso, tal como se defende aqui, foi formulado em 1952/3 pelo filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2003, p. 282), que diz o seguinte:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência.

É preciso estabelecer uma explicitação quanto às “formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Trata-se de designações que são dadas aos discursos em geral. Como exemplo, diz-se que uma produção escrita, feita por uma pessoa X, em sua casa, com intenção de corresponder-se com um familiar em outra cidade, recebe a nomeação de carta e por estar indexada a um campo da atividade humana, é um gênero discursivo. Toda uma quantidade de textos que apresentem essas mesmas características, quais sejam, ser produzido em um campo da atividade familiar, e ter como finalidade o contato para enviar e pedir notícias; com uma estrutura composicional específica, relativamente estável, em um tempo e espaço definidos, escritos em um papel colocado em um envelope e ser utilizado os serviços de correio para a entrega, designaria o gênero do discurso "carta".

O gênero discursivo ou textual é qualquer produto atual ou potencial – também considerado como um instrumento semiótico – da atividade de falar, de escrever e de significar eventos e imagens do mundo. Incluem-se, nessa noção, inúmeros produtos como a conversação, as entrevistas, as novelas, etc. na modalidade falada; as cartas, os *e-mails*, os artigos científicos, as publicidades, as reportagens de jornal, as cartas familiares, os relatos do

dia-a-dia, o romance, o artigo científico, esta tese, uma propaganda, etc. na modalidade escrita. Muitos desses gêneros já têm entrada na escola, que de certa forma, são didatizados, ou seja, descontextualizados de suas situações reais e trabalhados como objetos de ensino, com perguntas de interpretação de textos, com trabalho gramatical e com produções de novos gêneros. Alguns destes produtos já são produzidos em Libras, como os diálogos, as entrevistas, as palestras, a aula em Libras, para citar os mais recorrentes.

O exemplo a seguir ilustra o trabalho com os gêneros textuais que emergem a partir do evento festa de aniversário, um projeto realizado na sala da professora Léa.

PE: Tá. Então fala um pouco da tua metodologia. Como é que você trabalha em sala? (t. 43)

LE: Bem:: é:: primeiro lugar tem um conteúdo que nós é:: vamos trabalhar. E geralmente tem um texto a ser trabalhado, né? É:: vamos ver um conteúdo, por exemplo, tem um aniversário de uma criança, que vai acontecer realmente, vai fazer aniversário e aí:: que que a gente pode fazer? Porque nós temos um projeto também, e aniversário, porque tem crianças que não sabe idade, que não sabe o que que é mãe, sinal de mãe, pai, aniversário, todo aniversário ela acha que é dela, idade, ela não sabe data de nascimento, nada disso, então, com esse projeto, né? O que nós podemos/ Quais os textos que nós podemos trabalhar dentro desse projeto? A gente pode fazer é:: ver no calendário, né? Que dia é o aniversário da criança, todos eles marcarem o aniversário, é:: preparar convite, fazer lista de convidados, fazer/ Ver o que nós podemos fazer, o que que pode ter nesse aniversário? Podemos fazer lista de compras pra fazer alguma coisa, vamos fazer um doce, eu falo pra outras coisas, mas a gente sempre procura fazer alguma coisa, vamos fazer um doce, vamos fazer um bolo. Ou fazer um enfeite, né? Então tem aquele escrito, aquela receita "como é que faz?" Então a gente trabalha aquela/ todas as receitas, todas essas listas, todos esses diferentes tipos de textos. Ai eles confeccionam, vão no computador às vezes quando não tem tinta, alguma coisa, fazem manualmente no papelão, alguma coisa, o convite, fazem a lista de convidados, fazem lista de presentes, então trabalha-se é:: diferentes tipos de textos, é:: com textos, né? Diferentes e diferentes tipos de textos. E a partir daí/ e aí sim, né? Que ao contrário, né? E depois pode trabalhar quais são os refrigerantes que têm? Marcas de refrigerantes ou nome do refrigerante, sabor e aí a gente pode trabalhar diferente coisas, e aí, nisso entra tudo. Entra nome próprio, entra nome comum, entra coisas que você não precisa especificar, mas que já estão dentro de um texto, o nome de pessoas com letra maiúscula. "Olha presta atenção nisso é com letra maiúscula", né? É:: fulano vai fazer/ quanto tempo falta pra fulano fazer tantos anos? Então você entra em matemática, você entra em/ quando você entra em quilo, quando você entra em calendário, quando você entra em uma data comemorativa você entra em estudos sociais. Eu, eu/ sabe às vezes um projeto ele, ele abarca uma/ várias coisas, né? (LÉA, t. 44).

A professora trabalha a partir do evento mobilizador festa de aniversário de um aluno. Ela relaciona alguns gêneros que emergem: calendário, convite, lista de convidados, lista de compras, receita, lista de presentes, rótulos de produtos. Os alunos confeccionam alguns desses gêneros: os convites no computador ou manualmente, as listas de convidados e de

presentes. A professora ensina o uso das letras maiúsculas e de outras regras da escrita, os cálculos matemáticos a partir do peso em quilos dos produtos e das datas no calendário: “quanto tempo falta pra fulano fazer tantos anos?” e posteriormente ensina Estudos Sociais com o tema “datas comemorativas”.

A sequência dessa aula transcorre toda em Libras e se prevê a produção de textos em Língua Portuguesa, tendo como funcionalidade a utilização concreta dos textos, que poderia ser considerada como a segunda língua de ensino do surdo, não no sentido de ser posta em segundo plano, mas com o mesmo grau de importância que foi dada à Língua de Sinais.

A professora ressalta a importância da produção de textos, que os alunos precisam ter uma intenção ao escrever que aqui pode ser deduzida em função do avisar, convidar, comunicar a realização do evento festa de aniversário, produzir um bolo e doces a partir de receitas – que são os instrumentos de aprendizagens.

O lugar desta produção é a sala de aula. Os textos têm uma funcionalidade, neste caso, vão servir para realizar o evento festa de aniversário, então, é previsto que os destinatários dos gêneros sejam considerados, no caso, os convidados e os próprios alunos da turma.

É provável que ocorra reescritas e discussões sobre os textos produzidos, o que possibilita que os alunos melhorem seus textos.

O segundo exemplo escolhido é o da professora Bia a respeito do gênero “solicitação de conserto de ar condicionado” para a sala de aula.

PE: Tá. Então fala um pouco da metodologia que vocês construíram. Como é que você trabalhava, trabalha em sala? (t. 33).

BI: [...] Foi o caso do ar condicionado que aqui não tinha e era um calor muito forte, então é:: nós perguntamos "E o que que a gente faz?" "Ah! vai pedir ao diretor, pra comprar" "Mais como faz? Ele é o diretor, como é que a gente vai chegar perto dele e estar fazendo isso". Ai a gente vai perguntando de modo que até que um chega e fala: "Ah! vamos escrever." Ai eu falo: "Ah tá. E como é que a gente escreve pra diretor, é igual como a gente escreve pra um coleguinha?" Ai:: fomos negociando as diversas formas de escrever. Essa escrita mais formal. É o que que a gente precisa fazer é:: e ai o ensino vai fluindo, né? Tem toda uma dificuldade? Tem, mais tá tendo resultado? Tá tendo sim. Eles estão começando a fazer textos. Tá? (BIA, t. 34).

No relato da professora Bia há uma motivação inicial, o calor, a ausência de ar condicionado. Como resolver o problema? Com a sugestão de uma produção coletiva de uma ‘solicitação’ ao diretor, com a negociação da produção textual.

A discussão sobre como resolver o problema do calor na sala de aula ocorreu por meio da Língua de Sinais e a produção da solicitação, por meio da produção escrita da Língua Portuguesa, em atividades que se pode caracterizar como bilíngue. Essa escolha metodológica atende a uma necessidade imediata e os alunos aprendem, com esta reivindicação, as possibilidades de ação para resolver o problema, ou seja, os alunos negociam o conteúdo da solicitação.

O lugar desta produção é a sala de aula. A professora argumentou que “Não são textos que ele vai ler só pra professora, ou vai ler pro colega” (BIA, t. 34). O texto produzido, a ‘solicitação de ar condicionado’ é destinado ao diretor da escola, o que esclarece que o uso e a aprendizagem da forma padrão da Língua Portuguesa estão relacionados com o contexto imediato. Isso propicia que os alunos entendam que é preciso melhorar seus textos não para apenas obter média no boletim, mas para atender uma necessidade imediata, resolver um problema; não para aprender que é a única forma válida de escrever, mas para aprender que há diversas formas e é a situação concreta que as exige. Isso pode ser demonstrado quando a professora pergunta aos alunos: “Ah tá. E como é que a gente escreve pra diretor, é igual como a gente escreve pra um coleguinha?” Ai:: fomos negociando as diversas formas de escrever. Essa escrita mais formal”

O relato destas duas professoras podem ser indícios de que muita coisa está mudando na sala de aula, com uma nova representação sendo constituída na forma de trabalhar com surdos, a qual se passa a chamar de **disnormalismo**.

O quadro a seguir resume as formas de discursos identificadas nas entrevistas:

QUADRO 7: REPRESENTAÇÕES IDENTIFICADAS A PARTIR DOS DISCURSOS NOS INSTRUMENTOS DIDÁTICOS

Discursos capacitistas	Generalização Ideológica
<p>“Conteúdo? O alfabeto, é:: o nome próprio, é é/ é um conteúdo comum, como de um aluno ouvinte” (RAY, t. 28).</p> <p>[...] é, por exemplo, é:: o sig/ é bola o que significa, o que é uma bola, né? Como se divide? (RUTH, t. 26).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pressupõe-se que todos aprendem no mesmo ritmo. • Institui-se que o ensino do indivíduo surdo passa unicamente e primeiramente pela aquisição de fonemas. • Inicia-se de unidades mínimas da língua como a letra e a sílaba, para alfabetizar um surdo.
Discursos disnormalistas	
<p>“E geralmente tem um texto a ser trabalhado, né? É:: vamos ver um conteúdo, por exemplo, tem um aniversário de uma criança, que vai acontecer realmente, vai fazer aniversário e ai:: que que a gente pode fazer?” (LÉA, t. 44).</p> <p>“[...] Foi o caso do ar condicionado que aqui não tinha e era um calor muito forte, então é:: nós perguntamos "E o que que a gente faz?" "Ah! Vai pedir ao diretor, pra comprar" "Mais como faz?" (BIA, t. 34).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É possível usar a língua de forma instrumental para avisar, convidar etc. a partir de textos concretos. • Usa-se os gêneros textuais para resolver problemas locais. • Utiliza-se a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa em situações diferenciadas de comunicação, mas com o mesmo grau de importância. • Considera-se a identidade dos alunos para a produção textual.

Fonte: elaboração própria

Duas formas de trabalho das professoras sobressaem: a que trabalha unidades mínimas da língua – a letra, a sílaba, a palavra – descontextualizada de qualquer situação de diálogo, de interatividade e a que trabalha textos diversos, que existem na vida real, fora dos muros da escola e que por isso podem ter uma funcionalidade maior para o ensino.

Uma primeira constatação do trabalho destas professoras pesquisadas é que a sala de aula, *lócus* do trabalho docente, constitui-se em um micromundo de simulações cotidianas para a leitura e produção de gêneros textuais. É lugar para múltiplas situações do mundo, não sendo, portanto, de mera transmissão de informações que serão cobradas nas provas. O trabalho destas professoras não é tradicional-conservador, uma vez que não são meras repassadoras de informações.

Uma segunda constatação é que é possível trabalhar com um ensino-aprendizagem que não passe pelo escutar, uma vez que outras formas de captação sensorial podem ocorrer para a aquisição da leitura e da produção textual dos gêneros, no caso, pelas imagens e pela Língua de Sinais, feita com as mãos e com as expressões faciais. As professoras Léa e Bia utilizam a Língua de Sinais na interação em sala de aula, em oposição a quando iniciaram os seus trabalhos nas instituições especiais. Isso mostra uma transformação substancial: as professoras alteraram suas metodologias para centrar no ensino a partir da Língua de Sinais e não mais na relevância do mero ensino da aquisição dos fonemas da Língua Portuguesa. A esta constatação corrobora o pressuposto de que é possível ensinar Língua Portuguesa para surdos sem passar pela sua oralização, ou por um trabalho sistemático de oralização.

Uma terceira é que as metodologias destas seis professoras não se centram na normalização do indivíduo surdo. Estas metodologias não trabalham primeiramente a decodificação de fonemas para em um futuro propiciar que possam compreender discursos orais e textos escritos. O que as professoras fazem é trabalhar as potencialidades cognitivas e os sentidos que são mais ativos nessas pessoas: a capacidade de falar utilizando as mãos e de visualizar a língua e as coisas do mundo.

De tudo o que já foi dito, é pressuposto que a função da escola, neste caso particular, é de trabalhar os gêneros textuais, como defende a professora Léa, ao propiciar que os alunos apreendam as relações entre os interlocutores, a situação de comunicação e o conteúdo das informações presentes no texto – além do vocabulário e das estruturas sintáticas.

3.6 A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NO PORTUGUÊS ESCRITO

Trata-se aqui do processo de avaliação, com seus instrumentos, para, conforme a finalidade, servir como um instrumento normalizador, de eliminar a pessoa em função da deficiência ou, ao contrário, servir como fonte de informação que mostre as potencialidades e dificuldades do aluno para poder atuar, para que ele aprenda, de acordo com o seu ritmo.

O princípio da avaliação normalizadora pode ser assim formulado: imagina-se um aluno ideal fictício que acerte todas as questões postas em um teste. A partir desse parâmetro de comparação ideal, cria-se a situação em que todos os alunos, simultaneamente, vão ser medidos, conforme a quantidade de acertos, constituindo um valor numérico estimativo de quanto alcançou em relação ao ideal. Esse valor numérico resultante, supostamente, do seu conhecimento, é o valor atribuído, em uma escala de 0 a 10.

Um primeiro problema está em considerar este sistema definitivo: se o aluno acertar apenas 30%, em relação ao ideal, corre o risco de ser reprovado, ou eliminado, pois, não alcançou a margem de acerto, que geralmente é de 50% do padrão de conhecimento exigido.

Qual seria o problema desta fórmula? Estaria no modelo comparativo com um padrão estabelecido como ideal? Na atribuição de notas? Na elaboração das questões objetivas ou subjetivas que podem fornecer respostas distintas para uma mesma questão? Ou ainda, no fato de tratar o valor como definitivo?

Em relação a esta última pergunta: o aluno não alcançou os pontos suficientes, não aprendeu um determinado assunto solicitado no teste, previsivelmente, será reprovado, pois, o assunto não aprendido não será retomado. Passa-se para outro assunto. O anterior já foi ensinado, embora não tenha sido aprendido. Este é um problema do aluno, que não aprendeu, não é do ensino, do professor.

E o que dizer do ritmo de aprendizagem de cada aluno? Neste aspecto, a perspectiva comparativa com um ideal de aluno vai ser prejudicial e excluirá o aluno real. Nesta comparação, o aluno que não está no ritmo de aprendizagem estabelecido será eliminado, porque não alcançará a média e o valor de conhecimento necessário para passar. Esta seria a função de excluir o aluno da escola, por meio do instrumento de avaliação, a prova somativa.

Nestes termos, a avaliação como parâmetro de comparação a um ideal é extremamente normalizadora – compara para eliminar ou colocar à margem os que não alcançam o valor da média em relação ao padrão ideal.

Mas é possível eliminar o padrão ideal de comparação? Considera-se que sim, e de acordo com a teoria vygotskiana, poderia existir um parâmetro comparativo da pessoa consigo mesmo, buscando compreender como este aluno aprende, o que ele já sabe e o que supostamente precisaria aprender. Estas são justamente as questões postas na teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal: o que ele, o aluno, sabe (Zona de desenvolvimento Real), o que ele precisa aprender em uma dada situação (Zona de desenvolvimento Potencial) e o que pode aprender em interação com o outro (Zona de desenvolvimento Proximal).

As zonas de desenvolvimento estão imbricadas com o processo de avaliação e este talvez seja o mais importante instrumento semiótico do professor, e que deve estar a serviço da aprendizagem do aluno, não de sua eliminação. Deve servir para resolver problemas identificáveis de aprendizagem, não para confirmar simplesmente a quantidade de conhecimento que foi aprendido. Este instrumento deve se relacionar a uma concepção de língua, de sujeito e de instrumentos didáticos de ensino, enfim, a uma metodologia utilizada em sala de aula.

De fato, a avaliação pode ser um instrumento de exclusão na escola, uma vez que considera que todos os alunos têm o mesmo ritmo de apreensão de informações; que todos, ao final de um período vão alcançar as mesmas metas de aprendizagem estabelecidas para uma série ou ciclo. A nota é o indicador do nível de aprendizagem: se a criança, o adolescente ou o

adulto não alcança uma determinada média, serão excluídos, porque não oralizam, não escrevem o português “corretamente” ou simplesmente por não reterem informações.

Esse fato remete a representações que estão orientadas para a exclusão: representações como “o mundo é dos ouvintes” são manifestações concretas da ideologia normalizadora do corpo. E a avaliação segue o objetivo de excluir o aluno, em função de fazer comparações entre alunos reais com ideais; ao não considerar outras possibilidades de aquisição de conhecimentos. Uma dessas possibilidades, no caso do surdo, ocorre com a aquisição da Língua de Sinais.

Em outras possibilidades, têm-se pessoas com Paralisia cerebral que não conseguem escrever; pessoas com síndrome de Down que não se expressam verbalmente de forma compreensiva, pessoas que não conseguem reter o alfabeto, devido à complexidade existente neste, mas que conseguem ler imagens e interagir por meio destas. A estas pessoas, existe a possibilidade de utilização da chamada comunicação alternativa, que são “outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada” (PELOSI, 2000, p. 35).

A avaliação na clínica, que também se baseia na comparação ideal-real, muitas vezes, “reprova” um paciente deficiente para a vida toda. Uma pessoa com essa sistemática pode tornar-se refém a vida toda de um diagnóstico normalizador que o apresente como incapaz de fazer ou exercer determinada ação na vida.

Na escola, esse tipo de avaliação ou atribuição de diagnóstico normalizador não teria sentido de existir, porque a função da escola não é a cura, mas a aprendizagem do aluno, e esta depende das escolhas que o professor faz, do instrumento didático que utiliza, incluindo sua metodologia e forma de avaliar, e muito mais, da consideração de quem é o aluno com quem trabalha. Em função dessas considerações passa-se a “dialogar” com o que as professoras disseram a respeito da avaliação que fazem com os seus alunos surdos.

O que se considera é que as professoras apresentaram uma contradição: embora desenvolvam um ensino utilizando a Libras, e pretenderem que a escola seja bilíngue, não conseguem desenvolver o processo de avaliação dos alunos surdos utilizando a Língua de Sinais. A constatação pode indicar que, mesmo nas escolas especiais que pretendem ser bilíngues “os alunos surdos continuam sendo avaliados como se fossem ouvintes e tivessem o domínio do português” (STUMPF, 2007, p. 55).

Essa contradição de ensinar por meio da Libras, mas avaliar unicamente utilizando a Língua Portuguesa escrita foi apontada por três professoras entrevistadas. Seus depoimentos:

PE: Avaliação: como é que você faz? Como é que você processa avaliação? (t. 45)

BI: [...] a gente ainda não conseguiu maneiras de estar avaliando esse aluno em Língua de Sinais. Eu só/ O que/ o que eu máximo que eu faço até agora é pegar um texto, que tenha sido trabalhado com a turma e:: pedir em uma avaliação que ele leia aquele texto em sinais, né? E a gente filma, pra ver como é que tá sendo aquela leitura. Tá realmente correspondendo/ ele tá entendendo aquele texto em Português [...] (BIA, t. 46).

PE: E a avaliação como é que é? (t. 61)

EV: A avaliação dessa cas/ é um nó. Porque trabalham com Libras né. E se cobra em Português (t. 62).

PE: A prova é escrita (t. 63)

EV: A prova é escrita. É uma coisa que a gente briga muito, porque a secretaria nos cobra nota, nos cobra um montão de coisas que a gente não concorda, mas a gente ainda não conseguiu ver se tivesse essa mudança. Que a gente gostaria de fazer provas com eles, só em Libras. Que a gente tem certeza, que se fosse só em Libras, com o:: o resultado seria muito melhor. Eles sabem muita coisa, mais em Português eles não sabem escrever. Então o que que a gente faz? A gente dá pistas, a gente faz provas escritas é:: de muitos de:: marcar, né? Xis, com, com todas as pistas do lado ou embaixo pra ele procurar, qual é a palavra certa que já que ele leu, né? Que ele vai saber encaixar naquele espaço que tem, ou ele vai saber marcar um xis na palavra certa. Escrever ele não sabe: se eu deixar só por conta da Língua Portuguesa, ele vai ficar reprovado. Ai a avaliação vai ser um horror, né? Aquela frustração legal no final do:: ai né? A gente fez agora, com a nova direção, a gente tá tentando, acho que a gente vai conseguir mudar um pouquinho isso. Essa maneira de:: avaliar: vai ter um peso pra Libras, sabe, a gente::te é:: fazer uma prova com eles só em Libras e alguma coisa só pra constar em Língua Portuguesa (EVA, t. 64).

PE: Por enquanto só existe a escrita, né? (t. 92)

LE: Não::o, existe as duas, mas não é sempre. É uma coisa ah! Não tem professor/ tem época, não sei o que tralalá/ não dá pra marcar com todos os assistentes ao mesmo tempo, então, faz aquela de peso, que faz da Língua Portuguesa, entendeu? Então o certo seria isso. Então se é uma escola bilíngue ela tem que ter o mesmo peso: 50%, de repente não sei, 50% de cada uma. Vamos avaliar essa criança nesse língua e na outra língua. Eu acho que falta isso se tornar uma coisa mais oficial (LÉA, t. 93).

Duas coisas ditas são contraditórias: se ensina em Libras, mas se avalia em Português escrito; e se é uma escola bilíngue, porque dar peso unicamente para a avaliação escrita da Língua Portuguesa? Nessas duas posições o surdo é desconsiderado, **torna-se invisível** na percepção da escola, uma vez que o instrumento que o aprova ou reprova ocorre unicamente em Língua Portuguesa escrita, algo que não é de seu inteiro domínio.

A saída da professora Eva, diante dessa imposição de normalidade, é facilitar a prova, estabelecendo questões de marcar e fornecer o vocabulário a ser utilizado, uma vez que se “deixar só por conta da língua portuguesa, ele vai ficar reprovado”.

Neste ponto, é importante fazer pelo menos duas suposições: a) é provável que uma pessoa surda que não tendo um bom domínio de oratória em público e em função de também não ser um bom leitor, apresentará baixo desempenho na produção escrita; e b) é provável que a aquisição da oralidade por parte dos surdos não transforme necessariamente os surdos em bons escritores, se eles não forem bons leitores.

Como já se constatou no item das representações das mudanças ocorridas na educação de surdos, uma das alterações é a de que a partir da aprovação da Lei de Libras, a partir do ano de 2002, nas escolas especiais há a predominância do ensino por meio da Língua de Sinais, a Libras, e não mais do ensino da língua oral ou a oralização dos surdos.

Essa mudança, no entanto, ainda não resolveu o baixo desempenho dos surdos na produção de textos escritos. As professoras expuseram que os seus alunos não conseguem se apropriar de habilidades para escrita da Língua Portuguesa, ou que sequer “sabem Língua de Sinais”, já que usam apenas sinais caseiros. Para resolver esse problema sugerem uma “avaliação diferenciada”.

PE: E pela sua experiência que você teve fora daqui, na escola comum, na escola regular, eles avaliam dessa forma também, eles percebem a difi/ as diferenças que o aluno surdo tem? (t. 47)

LU: [...] Infelizmente eu acredito que/ há esse equívoco da escola pública ou escola regular que ela avalia de forma/ não avalia de forma diferenciada. Ela não percebe a diferen/ a diferença do aluno, ela avalia ele ali num dia como um todo e isso infelizmente é diferente da escola especial. Eu percebo, enquanto professora especial (LUNA, t, 48).

PE: E a avaliação como é que é? Tu, tu achas que tem diferença entre a/ e a avaliação do ouvinte e a avaliação do surdo? (t. 73)

RU: Sim, com certeza essa avaliação ela/ essa avaliação tem que ser di/ é:: diferente, diferente, por exemplo, na primeira série eu tive uma aluna que é a J. ela tinha, além dela não conhecer a Língua de Sinais, ela nunca não, não por ela não saber a Língua de Sinais pra ela se tornava muito difícil, então pra mim por/ é:: pra avaliar essa aluna. Eu tive que fazer um outro trabalho apesar que nós professoras da educação especial utilizamos outro tipo de avaliação, com esse com esses alunos, né? Não assim/ por exemplo, na escrita é é desenvolver um trabalho diferenciado é não tem/ também na na na no ensino de lá é se utiliza essa avaliação de observação, né? De:: é através de trabalho, pesquisa então são esses métodos que são utilizados de avaliação na educação inclu/ na na educação especial e: na prova/ é na prova é com certeza é tem que ter uma diferença apesar de já tá tendo várias diferença é é usando várias diferenças, por exemplo, ah, eu passo uma avaliação prum aluno pra aqueles que já dominam um pouco a Língua de Sinais e um pouco pra aquela aquele aluno que ainda não conhece a Língua de Sinais que se torna mais difícil então eu uso uma avaliação diferente tá? É diferenciada (RUTH, t. 74).

O que estas três professoras, Luna e Ruth apontam, é a necessidade de considerar-se a forma como o surdo produz o seu texto escrito. Em um nível baixo de letramento, identifica-se a situação de alunos que conseguem adquirir a escrita das letras do alfabeto e copiar textos

inteiros, mas não conseguem atribuir sentido ao que escrevem, não conseguem explicar em Língua de Sinais o que está escrito. Não compreendem e nem interpretam o que escrevem, são meros “copistas”, não no sentido tradicional da palavra, de uma profissão exercida por aqueles que, antes da invenção da escrita, transcreviam manualmente textos, mas no sentido de mero copiador sem atribuir sentido algum ao que copia.

A professora Ruth forneceu um texto produzido por uma aluna que exemplifica a particularidade da produção escrita dos surdos e a necessidade de ocorrer uma avaliação diferenciada. Trata-se da aluna A. de nove anos de idade, frequentando a primeira série.

Segundo a professora, o seu texto é espontâneo, no sentido de não ter sido feito para atender solicitação de sala de aula. O texto foi encontrado pela professora na pasta escolar da aluna:

Frmdumara termdern
 Bndenancolangua dem juemtera
 Rcatersmça em Pgua ermguos
 Dumgua uem Fueimde uem,
 Ouemgia vscgrca na

Tradução feita pela professora para a Língua de Sinais:

Fala porque/ futuro/
 batida de banana/ Misturar/ ficar bom/
 cachorro correr/ cachorro correr/ lavar/
 casa/ limpar/ casa/ telefonar/
 namorado/ mãe

O texto estava dentro de um envelope de carta, ambos produzidos pela aluna. Seu texto indica o conhecimento das letras do alfabeto – um dos primeiros instrumentos trabalhados em sala de aula –, alguma noção de palavra e um conhecimento do uso do gênero textual carta.

Na "tradução" do escrito, feito pela professora, para a Língua de Sinais, é possível recuperar algum sentido para seu texto. Este sentido poderia ser: a aluna escreve uma carta relatando fatos que aconteceram em sua casa – a bananada feita, o cachorro adentrando a casa, e produzindo sujeira, a lavagem da casa e o telefonema da mãe para o namorado.

Por ser uma aluna surda, parece que não há tentativa de representar o som da fala. É possível considerar que esta aluna produziu o escrito baseando-se no visual, mas não se tem a confirmação de que prescindiu de alguma tentativa de pronunciar algum fonema na hora da escrita.

Ao analisar o texto de um aluno surdo de sexta série, Bentes (2007, p. 5) constatou algumas semelhanças com a análise anterior que podem ser consideradas:

O que o aluno apresenta são saberes sobre a grafia das letras e que estas juntas constituem palavras, mas esses agrupamentos de letras não constituem lexemas da Língua Portuguesa. [...] No seu 'texto', o aluno parece não ter conhecimento vocabular e sintático da Língua Portuguesa, e mais, de pontuação e de progressão sequencial do texto, o que inviabiliza a sua leitura por outra pessoa. Não se trata de vocábulos de uma língua estrangeira a ser decodificada por um possível leitor, mas de combinação aleatória de letras conformando algo que não existe em nenhuma língua.

O que remete a constatação de que este aluno, citado por Bentes (2007), não tinha o que transpor da Língua de Sinais para a língua portuguesa. Ele tinha poucos conhecimentos prévios necessários para constituir um texto em língua portuguesa, isso provavelmente, devido ao seu processo de aquisição da escrita ter sido reduzido à aquisição da grafia de letras. No caso, este aluno progrediu nas séries – ele alcançou a sexta série –, devido não ter sido avaliado corretamente, pois, nenhum professor até então tinha identificado tal problema e buscado uma solução para que efetivamente pudesse evoluir em seu aprendizado, deixando de ser um mero copista para tornar-se um leitor.

Em função desses dados, é possível estabelecer o pressuposto de que a aquisição de escrita pelos surdos, em geral, é a aquisição de uma outra língua. E, se não houver conhecimentos da Língua de Sinais e conhecimentos na Língua Portuguesa vai se tornar mais difícil a aquisição da modalidade escrita. É preciso ocorrer transferência de representações de uma língua para a outra: da hipótese de sons, de memória da palavra, de estruturas linguísticas, de esquemas linguístico-cognitivos e de habilidades pragmático-discursivas, para que uma pessoa se torne produtor de textos escritos. De toda maneira, para o surdo, é necessário, um anterior domínio de uma língua, a de sinais, conformado em uma “fala”, possível de fornecer-lhe os mecanismos pragmáticos, cognitivos e discursivos acima mencionados.

O fato de não apresentarem funcionalidade na audição, em tese, os impossibilita de produzir textos com características sintático-semânticas e de coesão na modalidade escrita da Língua Portuguesa. É claro que isso ocorre em vários graus, de acordo com a surdez

apresentada e com a possibilidade de ter adquirido a oralidade. Em todo caso, o fator produção escrita parece ser crucial para que o surdo alcance níveis melhores de letramento.

A ausência de audição, no entanto, não é fator único da caracterização acima descrita. Outros fatores intervêm: fatores pedagógicos, ou seja, a forma como adquiriram a Língua Portuguesa e fatores interacionais.

Em outros níveis de letramento dos surdos, conforme estudos de Brochado (2003) e de Quadros e Schmiedt (2006), há o que se pode chamar de interlíngua, ou seja, uma outra “língua utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 287), ao tentarem escrever nesta língua. Aqui ‘estrangeira’ pode significar estranha e não a língua de outro país, uma vez que os surdos brasileiros vivem no Brasil, que tem como língua oficial o Português. Quadros e Schmiedt (2006, p. 34) consideram que os textos dos surdos “não mais representam a primeira língua [no caso a Língua de Sinais], mas também não representam a segunda Língua [a Língua Portuguesa]”, e complementam que esta interlíngua “não é caótica e desorganizada, mas representam hipóteses e regras que começam a delinear a Língua Portuguesa”.

Brochado (2003) apresenta em seus estudos da interferência da Língua de Sinais na Língua Portuguesa escrita os seguintes estágios de interlíngua:

a) Estágio de interlíngua I – apresenta o texto escrito com estrutura frasal muito semelhante à Língua de Sinais, tendo poucas características do português;

b) Estágio de interlíngua II – apresenta ora estruturas linguísticas da Língua de Sinais ora características gramaticais da frase da língua portuguesa;

c) Estágio de interlíngua III – apresenta predominância da gramática da língua Portuguesa.

Não ocorreu a preocupação, aqui, de analisar textos escritos de surdos para demonstrar esses estágios. Colocam-se estes estágios para ilustrar a especificidade que é a escrita do surdo e para demonstrar a necessidade de não utilizar os mesmos critérios de correção utilizados para avaliar os textos de falantes do Português, como parece apontar as professoras quando se referem a fazer uma avaliação diferenciada.

É preciso estabelecer, seja na escola especial ou na escola regular, que a avaliação deve servir para formar o aluno não para excluí-lo do processo. Este deveria ser o grande princípio de funcionamento da escola.

Para concluir este ponto, faz-se um resumo da principal representação de avaliação normalizadora identificada nos discursos das professoras.

QUADRO 8: REPRESENTAÇÃO SOCIAL IDENTIFICADA NA AVALIAÇÃO DO ALUNO SURDO

Discursos capacitistas	Invisibilização
[...] a gente ainda não conseguiu maneiras de estar avaliando esse aluno em Língua de Sinais (BIA, t. 46). A avaliação dessa cas/ é um nó. Porque trabalham com Libras né. E se cobra em Português (EVA, t. 62).	Admite-se que a única forma aceita de avaliação é a feita em Língua Portuguesa escrita.

Fonte: elaboração própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolveram-se, ao longo dos três capítulos, questões referentes à normalização do corpo das pessoas deficientes. Partiu-se de conceitualizações e explicações históricas que compõem as categorias que explicam a discriminação, no caso, o *capacitismo* em relação às pessoas surdas. Porém, é preciso esclarecer que o conceito de “normal”, muito usual em nossa linguagem cotidiana, pode ser usado para “situação normal”, “trânsito normal”, “tempo normal”, “estado de saúde normal”, sendo que este último se aplica ao corpo. No caso específico desta tese, a utilização que foi atribuída ao vocábulo é o de uma teoria aplicada às pessoas deficientes, que fornece uma explicação para excluir todas as pessoas que não estão enquadradas nas características da ideologia da normalidade (DAVIS, 2006a). Assim, o anormal seria o desviante, o que está nos extremos da estatística dos corpos normais, perfeitos, expressos pela “curva do sino”.

Em um sentido normalizador, a exclusão se materializa em discursos que desconsideram a Língua de Sinais e exigem a expressão perfeita na modalidade oral e escrita na leitura e compreensão do texto escrito da Língua Portuguesa.

Em outras palavras, a tentativa de incluir os surdos por processo de adoção de práticas normalizadoras resultam em uma inclusão forçada, nos termos foucaultianos, que desqualifica, exila, rejeita, priva, recusa e desconhece o Outro, ou seja, utiliza-se de “todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão” (FOUCAULT, 2001, p. 54).

A normalidade é uma forma de inteligibilidade do corpo em função de atribuição de desempenhos culturalmente estabelecidos, como ideais, do tipo ter um corpo perfeito e escultural, com todos os órgãos perfeitos, andar com duas pernas, escutar perfeitamente, ler com fluidez etc., conforme os padrões estabelecidos pela mídia, pelas agências de modelos e pela teoria das patologias. Os modelos ideais são propagados pelo senso comum, que compara o corpo a um produto comprado em uma loja: ele tem que estar perfeito, em pleno funcionamento senão vai ser trocado ou vai para o conserto.

Nas relações sócio-culturais o corpo não deve ser tratado como mercadoria, uma vez que as lesões e as doenças “não são somente desequilíbrio ou desarmonia, [elas são] também, e talvez, sobretudo, o esforço que a natureza exerce no homem para exercer um novo

equilíbrio” (CANGUILHEM, 2007, p. 10). Neste sentido, não se pode condenar o desequilíbrio ou desarmonia, como se fossem a exceção de uma normalidade, a exceção de um padrão de corpo estabelecido.

Na teoria da normalidade, o normal é comprovado pela estatística que estabelece a existência do diverso, pois o normal é um só, é aquele padrão definido. Tudo é feito no sentido de se aproximar do padrão de normalidade, do padrão de corpo perfeito. Se for feita uma operação ou um tratamento, os fins destes é a rejeição do seu corpo e a tentativa de perfeição.

O tratamento, a operação ou o uso de uma prótese pode servir para a melhora da saúde, para a melhora de um desempenho físico, sensorial ou intelectual, não com fins meramente estéticos, para parecer que é uma pessoa “normal”.

No entanto, a simples crítica a esta ideologia não deve servir de “artilharia” para não aceitar a melhora do desenvolvimento físico e intelectual das pessoas que apresentam condições precárias de saúde. Em função disso, é possível prever a necessidade de as pessoas deficientes terem o direito a uma reabilitação, ao uso de próteses, ao direito a uma tecnologia que aperfeiçoe sua locomoção, sua comunicação e independência e melhore sua qualidade de vida. A reabilitação deve estar em função da melhora de saúde e não em função de atender a uma ideologia de normalização do corpo.

A pessoa deficiente seria caracterizada como um anormal por esta ideologia, justamente quando são feitos discursos de generalização normalizadora, de invisibilizações e de interdições. No primeiro discurso, faz-se comparações binárias entre o corpo perfeito com o imperfeito, o corpo normal e o anormal, para excluir o segundo componente; no segundo discurso, não se percebe a existência do corpo deficiente; e no terceiro discurso, proíbe-se a ação experiencial do interditado.

Daí a metodologia transdisciplinar das representações sociais. Nesta metodologia buscou-se a explicitação de categorias analíticas capazes de indicar o fenômeno da exclusão do corpo deficiente em decorrência da exclusão normalizadora, indicando em que situação estas ocorrem: em conflitos estabelecidos por discursos e ações em que se faz generalizações ideológicas, invisibilizações e interdições da pessoa. Estas categorias analíticas foram capazes de ultrapassar fronteiras disciplinares e recriar conceitos e interpretações, em função do objetivo de abordar as atividades docentes em duas escolas especiais de surdos, sob a perspectiva da normalidade.

Esse objetivo geral teve a relevância de se buscar mais informações a respeito do trabalho docente com surdos e por isso se decidiu entrevistar as professoras nos seus locais de trabalho, a Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos, em Belém do Pará, e o Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro. Isso porque a escola é concebida como a agência em que os professores implementam suas metodologias, suas formas de avaliação, seus objetos de ensino. Nela se expressam dificuldades na execução do trabalho, críticas e posicionamentos favoráveis ou não sobre a inclusão, a normalização e o potencial das pessoas surdas, seus alunos.

A resposta para a questão central da pesquisa “por trás de uma (aparente) variabilidade inter-professoras e de um percurso histórico-conjuntural no modo de trabalhar, que representações sociais predominam na educação dos alunos surdos? O trabalho com alunos surdos está orientado para a normalização ou para a disnormalização?” foi respondida com a elaboração das três categorias de análise.

Passa-se a referir as falas das professoras que se reportam a processos normalizadores e com isso a discussão sobre a questão norteadora da pesquisa:

a) **Generalizações ideológicas** – são conclusões gerais, simplistas e parciais sobre um fato ou problema. Um exemplo disso é: se um surdo se ‘recupera’ ou se ‘salva’ da surdez, todos os surdos vão ou podem fazer o mesmo, podem se “normalizar”.

Outros exemplos de generalizações ideológicas ocorrem no discurso da professora **Eva** ao citar que apenas o mundo ouvinte existe, e que o surdo tem que aprender a falar e a escrever a língua majoritária deste mundo. No da professora **Luna**, quando relatou que no começo do trabalho chamou a mãe para encaminhar uma aluna surda para uma escola especial com a generalização: por ser surda deve estudar em escola especial. E, no discurso da mãe, no seu turno, pode-se deduzir uma generalização normativa: – a escola especial é lugar de doentes –, por isso não aceitou a posição da professora.

No caso das falas referentes ao objeto de ensino, a professora **Ray**, ao trabalhar primeiro com fonemas, pode-se deduzir um discurso que diz que para trabalhar com surdos é preciso trabalhar primeiramente e unicamente a impoção de fonemas.

Nas falas relacionadas à função da escola, a professora **Ray** cita que – a escola especial deve preparar o aluno para a escola regular –, o que significa que esta instituição não se sustenta por si só: ela normaliza o aluno para poder ir para escola regular. E, ainda, no da

professora **Ruth** que acha que os professores das escolas regulares ainda tratam os surdos como anormais e os mesmos dizem não se sentirem preparados para receber alunos surdos.

Discursos que fazem generalizações ideológicas também ocorrem quando a professora **Bia** estabelece como parâmetro o deficiente intelectual para indicar que se for só surdo, se não ocorrer outros comprometimentos, pode ocorrer aprendizado; No discurso da professora **Ivana**, quando expõe que na forma de avaliar segue o modelo da escola regular: a avaliação normalizadora compara um aluno ideal com um aluno real e desconsidera as dificuldades e limitações de um aluno deficiente.

Avaliam-se os surdos como se fossem ouvintes, com o argumento de prepará-los para o mundo ouvinte, para a escola dos ouvintes; e, como argumenta a professora **Ray** quando diz que comparativamente o surdo tem mais condições de progredir do que outras pessoas que apresentam outras deficiências.

Também ocorre no discurso da professora **Bia** ao defender que a inclusão na escola regular ocorre somente para os com surdez leve e moderada, os demais continuariam na escola especial – a escola especial seria o local dos surdos severos e profundos.

As representações colocadas pelas professoras, para o estabelecimento de um tipo de um surdo ideal, incluem critérios do tipo não ter a surdez associada com outras deficiências, entender plenamente o que é enunciado, compreender o texto escrito, ser falante proficiente da língua de sinais. A teorização da “cultura e identidade surda autêntica” também estabelece um ideal, do tipo ter nascido surdo, ser surdo profundo, reivindicar relacionamentos e convivência com pessoas semelhantes. Essas representações generalizadoras chegam a fundamentar propostas pedagógicas como a que defende a existência de escolas somente para surdos.

A ideologia da normalidade tende a situar os níveis de capacidade e incapacidade para estabelecer níveis de pessoas surdas, surdos ideais, modelo de pessoas, como forma de fundamentar uma prática pedagógica, ou ainda para fins de estabelecer identidades essencialistas e exclusivistas. A comparação e classificação, aqui consideradas, têm como fim a normalização.

Nestes termos, é preciso superar o debate entre cura – com a defesa de que o surdo deve unicamente ser oralizado para fazer parte da sociedade majoritariamente constituída de pessoas ouvintes – e a anti-cura, com a suposta defesa de que uma cultura ou identidade autenticamente surda rejeita qualquer tratamento que possa desenvolver potencialidades.

Da mesma forma, não se defende que as pessoas deficientes sejam exibidas para provocar sentimentos de piedade, de escárnio, de riso, ou simplesmente, de superação de uma deficiência no afã de conseguir tornar-se normal.

Isso parece ocorrer no discurso da professora **Bia**, embora não intencionalmente, ao não explicar o falso convite de ir para Suécia, acabando por causar que um dos seus alunos passe por uma situação vexatória. No discurso da professora **Léa**, em que ocorrem problemas de compreensão da fala em Língua de Sinais – a professora se envolve em uma situação deprimente ao parabenizar um aluno que passa por uma situação de alagamento de sua moradia.

Ocorrem outras concepções enraizadas na educação de surdos, com as representações: a) a oralização do português tem que ser perfeita; b) a compreensão da fala da língua portuguesa também; c) o seu ensino deve partir obrigatoriamente de letras, fonemas, sílabas ou palavras descontextualizadas; d) a surdez é ainda associada com a deficiência intelectual, considerada como a pior das deficiências.

Em síntese: ocorrem processos de generalizações ideológicas nos seguintes trechos de discursos:

- O mundo é um só e é dos ouvintes: “O mundo lá fora, o mundo é ouvinte, né?” (EVA, t. 86).

- O lugar de surdos e a escola especial; o lugar de doentes é a escola especial: “eu mesmo fui a primeira a chamar a mãe e orientá-la pra que ela procurasse uma escola especializada pra surdez [...] a mãe ficou ofendida e disse que a filha dela não era doente” (LUNA, t. 10).

- A escola regular versus a escola especial, quando a função desta última é preparar o aluno para a primeira – normalizá-lo: “eu acho assim que não seria preciso acabar com a escola para que a própria escola, a nossa própria escola ela poderia ainda permanecer como, como ela/ ela é, como ela está preparando, pra poder mandar lá pra escolas regulares” (RAY, t. 78).

- A suposição de que os surdos são tratados como anormais pela escola regular e que professores nunca estarão preparados para trabalhar com estes alunos: “Eu acho que ainda tratam como anormal, né? [...] os professores podem eles acharem que eles não são tão apto a a receber esse aluno/ com certeza eles vão/ eles não vão utilizar novas, novas avaliações a, uma avaliação diferenciada (RUTH, t. 90).

- O ensino de surdos é igual ao ensino de ouvintes. “Faço/ muito parecido/ muito próximo de uma escola regular” (IVANA, 36).

- A distinção entre surdo puro e surdo com outras deficiências: “Agora pra esse surdo puro que a gente chama, não é impedimento não (BIA, t. 58).

b) **Invisibilizações:** A invisibilidade das pessoas deficientes ocorre quando se desconsidera sua existência, suas diferenças sensoriais, físicas, cognitivas e linguísticas; quando se apresenta um surdo como se fosse ouvinte, rejeitando a comunicação por meio da Língua de Sinais, insistindo na homogeneização das pessoas e no estabelecimento de padrões de normalidade.

Ocorrem invisibilizações das pessoas surdas quando se desconsidera que para trabalhar com surdos, nas escolas especiais, as professoras precisam saber Libras. No caso, o agente responsável pela contratação ou locação de professoras tratou os alunos surdos como invisíveis, desconsiderando-os, uma vez que não se exige uma formação prévia do professor que vai trabalhar com surdos. Ocorre na escola por desconsiderar a avaliação em Língua de Sinais, conforme os relatos das professoras **Bia**, **Eva** e **Léa**: Eva cita o fato do aluno não ser considerado na escola regular, o que provoca o retorno de ex-alunos para a Escola Especial, quando foram estudar em escolas próximas de suas casas. Nessas escolas eles não conseguiam aprender, por isso o retorno para a antiga escola. Ocorre no discurso da professora **Léa**, ao citar que na época em começou a trabalhar, o aluno ficava pelo menos dois anos em cada série para adquirir vocabulário.

Os discursos de invisibilizações estão sintetizados nos seguintes trechos:

- A contratação ou colocação de professores sem formação específica para trabalhar com surdos. “[...] meu primeiro contato com surdos mesmo foi aqui no meu primeiro dia de aula” (BIA, t. 10).

- A própria escola especial desconsidera a avaliação em Língua de Sinais: “trabalha-se em Libras, né? E se cobra em Português” (EVA, t. 62).

- O aluno não é considerado na escola regular, o que provoca o retorno de ex-alunos para a Escola Especial: “Os próprios pais dizem: É longe a beça, mas eu achei melhor que ele viesse aqui pra Escola Especial, pelo menos aqui ele vai aprender alguma coisa, porque lá, ele não tá entendendo nada. Ele só copia” (EVA, t. 120).

- O aluno surdo perde muitas informações em uma turma de 40 alunos, mesmo com intérprete. “[...] numa sala de quarenta e poucos alunos não, ninguém dá atenção, ela fica lá,

não é por maldade, não é nada disso, mas o professor não tem como, e a escola também não tem pessoal suficiente pra dar apoio, não tem:: A pessoa fica sozinha” (LÉA, t. 107).

c) **Interdições:** Geralmente esse tipo de discurso está associado a comportamentos de familiares e de pessoas que atuam com pessoas deficientes, que em função de uma suposta culpa ou medo excessivo não permitem que a pessoa deficiente saia sozinha ou tenha algum tipo de independência.

A interdição pode ser deduzida quando se prolonga ininterruptamente a permanência de um aluno na mesma série, por não aprender a ler ou não aprender um determinado conteúdo; ou quando a mãe trata a filha adulta como se fosse um bebê.

Os métodos de ensino, centrados na aquisição de vocábulos soltos e na sua oralização, são práticas normalizadoras. Eis uma das polêmicas principais no ensino de surdos que faz parte da polêmica subjacente: o surdo deve ou não ser oralizado? Tal questão parte de um pressuposto, generalizador, que afirma que qualquer surdo deve ser oralizado ou com um outro pressuposto, oposto, que nenhum surdo deve ser oralizado, desconsiderando que há vários tipos de identidades surdas.

Como se observou, são vários os discursos normalizadores que remetem ao capacitismo, ideologia que estabelece que somente as pessoas normais tenham condições de sobreviver na atual sociedade competitiva e “excludente”.

Pode-se sintetizar estas representações sociais de interdições nos seguintes trechos:

- O tratar o surdo como se fosse uma eterna criança, um eterno bebê. “Ela já tem 25 anos, como se ela fosse um bebê [...] Ela acorda, liga a televisão e fica comigo o tempo inteiro, não deixo ela fazer nada“ (t. EVA, t. 24).

- Reter uma aluna na escola especial. [...] eu acho que desde quando, desde os nove anos ela estuda, ela estuda, ela estudava aqui e ela tá com:: cinquenta/ cinquenta e quatro se eu não me engano, então ela passou uma etapa da vida dela estudando aqui nessa escola [...] (RUTH, t. 14).

d) **a disnormalização:** em um sentido contrário à normalização, deve-se reconhecer que, tanto no Rio de Janeiro quanto em Belém, foram dados passos no sentido de aceitação das pessoas deficientes nas escolas, com algumas mudanças nas regras de percepção dos alunos.

Nem todo discurso em relação às pessoas deficientes são excludentes, e nem todos os educadores, nas escolas especiais ou nas escolas regulares segregam as pessoas deficientes. Ocorrem discursos que não remetem ao capacitismo, assim, há práticas docentes que valorizam o que a pessoa tem de potencialidade, consideram seus conhecimentos prévios, estabelecem interações e utilizam instrumentos semióticos eficazes para uma efetiva interação que têm, como resultado, a aprendizagem do indivíduo.

Algumas dessas práticas foram observadas nas salas de aula das professoras Léa e Bia, com o uso de textos. As entrevistadas não forneceram apenas discursos normalistas. Também há depoimentos anti-normalização, o que pode se chamar de **disnormalização**. Alguns indicativos disso:

a) A professora **Léa** trabalha temas da realidade do surdo, utiliza uma língua comum entre alunos e professora, a Libras, proporciona discussões em sala de aula, considera a condição dos alunos.

b) A professora **Luna** argumenta em favor de uma avaliação diferenciada para o aluno surdo em decorrência da produção escrita não ser no padrão da Língua Portuguesa. Se a comparação é inevitável na avaliação, que ela ocorra para comparar uma situação atual e uma possível potencialidade do que o aluno pode aprender, como defende Vigotsky, na teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal, e não na comparação entre anormais com o ideal de normalidade.

c) A professora **Ivana** defende que se o aluno está na escola, ele tem que estar lá para aprender algo, então, a professora considera a potencialidade dele de aprender, não importando se é na escola especial ou na escola regular.

d) A professora **Ivana** considera os saberes prévios dos alunos, e que estes levantam hipóteses no processo de leitura, utilizando a Língua de Sinais. A professora também considera temas e fatos da vida do aluno como propiciadores para uma aprendizagem. A proposta desta é de uma ‘inclusão ao inverso’, em que os alunos ouvintes é que viriam para escola especial, com todo aparato dessa escola, para trabalhar utilizando duas línguas. E, a professora **Luna** relata que passou a considerar uma aluna surdocega, (com baixa visão e surdez associada) mudando sua forma de trabalhar com a mesma, preparando material ampliado e promovendo sua participação nas atividades.

e) A professora **Eva** cita que os alunos reivindicam, exigem um ensino para atender suas necessidades de aprendizagem. Aqui os surdos ganham autonomia, se organizam e

passam a reivindicar direitos e "características identitárias" próprias, em conflito com as posições que defendem apenas tratamentos terapêuticos da fala para que o surdo aprenda a falar.

Observou-se que as professoras já partem de uma concepção interacionista de língua, levando em consideração a identidade do aluno para compor as escolhas do que vai ser trabalhado em sala de aula. Consideram a variedade de gêneros textuais, produzidos fora da sala de aula, e também, a possibilidade de uma prática de ensino multicultural, admitindo os artefatos da cultura surda, com ênfase na transmissão visual das informações por meio de tecnologia como o computador. São exemplos de disnormalização dos discursos e das práticas em sala de aula.

Estes exemplos de disnormalismos nos discursos das professoras é uma constatação de que a escola pode ser transformada para receber o aluno surdo. Nos relatos de disnormalismos o trabalho dos docentes é o de simular situações ou acontecimentos que ocorrem em eventos diários, extrapolando o campo escolar, em situações que se use a Libras, comparada com situações em que ocorre a Língua Portuguesa, estabelecendo um ensino bilíngue e multicultural.

Nos relatos, o ensino de Língua Portuguesa, ocorreu principalmente na modalidade escrita, como relata as professoras Léa e Bia. O ensino se pautou nas ocorrências textuais em torno da realização do aniversário de um aluno e para atender a um fim imediato, para alcançar algo, como a reivindicação de aparelhos de ar condicionado para as salas de aula. Isso para reconstituir a prática comunicativa e as circunstâncias contextuais em que ocorre o gênero: quem é o produtor do texto? Em que campo da atividade humana ocorre? Como é chamado o gênero discursivo mobilizado? Quem é o consumidor? O que o texto diz? Quando foi usado? Em que lugar? Com que objetivos? Que relações de poder podem estar sendo estabelecidas? Depois disso, pode-se conjugar e/ou conhecer gêneros mais formais, como os romances, os debates etc. Portanto, o leitor a que se destina deve fazer todo o esforço no sentido de recuperar os sentidos e intencionalidades da produção, e desconsiderar no momento inicial, o aspecto formal da norma padrão do texto produzido.

Em suma, os discursos disnormalizadores sinalizariam com as propostas que:

a) “Levem [as pessoas surdas] ao empoderamento, à autorrealização e ao desenvolvimento de uma identidade pessoal” (PETERS; WOLBERS; DIMLING, 2008, p. 292)⁴⁵.

b) Possibilitem “[...] a participação ativa na sociedade, a ter experiências qualitativas de vida e a realização de seus objetivos de vida” (PETERS; WOLBERS; DIMLING, 2008, p. 292)⁴⁶.

c) Construam uma educação coletiva como um projeto político de oposição a qualquer forma de opressão e discriminação, revertendo padrões de normalidades.

d) Considerem o letramento para além de medir as habilidades funcionais de leitura e escrita, passando a considerar suas implicações e suas características pessoais de se comunicar.

Isto estaria em oposição ao corpo modelado, esculpido por cirurgias plásticas, em que não há limites para a perfeição. Constituiria uma ética que é a favor do cuidado com o corpo, que respeita as diferenças de cada um, porém, é contra a busca de “normalidades”. E neste sentido, “[...] as pessoas com deficiências podem fornecer a maneira mais ampla de compreender os sistemas contemporâneos de opressão” (DAVIS, 2006b, p. 240)⁴⁷.

É muito importante o cuidado com o corpo, tanto para a manutenção da saúde como esteticamente, sempre nas devidas proporções, para que não deixe de ser uma preocupação e passe a ser uma obsessão, podendo levar a pessoa às últimas consequências, tendendo a pagar qualquer preço pelo “corpo perfeito”. Nos termos de Davis: “O que nós necessitamos agora é de uma ética nova do corpo que reconheça os avanços da ciência, mas reconheça também que nós não podemos simplesmente voltar a uma noção relativamente simples de identidade” (DAVIS, 2006b, p. 236)⁴⁸.

⁴⁵ “Learning can lead to empowerment, self-realization, and development of a personal identity [— areas of importance for all learners, but particularly for those with disabilities]” (PETERS, WOLBERS; DIMLING, 2008, p. 292).

⁴⁶ “[A more balanced view of education in a globalized world can provide flexible opportunities for education of people with disabilities that include] active participation in society, promotion of quality life-experiences, and assistance for achieving life goals” (PETERS, WOLBERS; DIMLING, 2008, p. 292).

⁴⁷ “[So it is paradoxically the most marginalized group] — people with disabilities — who can provide the broadest way of understanding contemporary systems of oppression” (DAVIS, 2006b, p. 240).

⁴⁸ “What we need now is a new ethics of the body that acknowledges the advances of science but also acknowledges that we can’t simply go back to a relatively simple notion of identity” (DAVIS, 2006b, p. 236).

Isso implica na “[...] criação de uma categoria nova baseada no sujeito parcial, incompleto, cuja realização não é da autonomia e da independência, mas da dependência e da interdependência” (DAVIS, 2006b, p. 241)⁴⁹.

A questão não pode ficar reduzida ao acesso do surdo à escola regular ou ao direito de utilizar a Língua de Sinais, isso é importante, mas também, é preciso que ocorra toda uma mudança que combata concepções capacitistas presentes no currículo, no conteúdo, nas metodologias, nas avaliações, para um novo paradigma que tome como pressuposto uma visão não normalizadora de corpo e de identidade.

A escola, sendo um palco de conflitos, pode criar situações para contrapor-se às relações desiguais e por em cheque todas as formas de discriminação e preconceitos que possam ocorrer com pessoas deficientes, dando o direito a falar – em Língua de Sinais, no caso de surdos – propiciando direitos aos que sempre foram avaliados negativamente e postos à margem da sociedade pela ideologia da normalidade.

A concepção de educação que se construiu para atender às pessoas deficientes é meramente de reabilitação, quando deveria ser de troca e aquisição de conhecimentos, com vistas à criticidade e à intervenção na realidade. Nessa concepção, as escolas especiais foram consideradas como verdadeiras clínicas médicas, em que os professores e médicos não se diferenciavam muito: todos visavam identificar patologias e curá-las. Não se nega a importância desses atendimentos, mas deveriam ser feitos em clínicas especializadas, pois escola não é clínica médica.

Mesmo na escola regular, o atendimento das pessoas com direitos especiais visa à reabilitação: não se considera a diferença e a realidade social dos alunos. O ensino, no caso o de surdos, ainda é dado na Língua Portuguesa, sem a presença de intérpretes ou de utilização da Língua de Sinais, e, o conteúdo ainda é repassado e imposto de forma mecânica estando em desacordo com a realidade dos educandos.

O modo de realização do trabalho docente tem um rearranjo particular após a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL 2002) e ao Decreto 5.296/2005 (BRASIL, 2005), que passam a estabelecer que as universidades brasileiras devem oferecer a disciplina Libras para os alunos das diversas licenciaturas, embora não fique claro se estes alunos formados terão a incumbência de ensinar a mesma disciplina na escola. Em complementação, a Política

⁴⁹ “[In a dismodernist mode, the ideal is not a hypostatization of the normal (that is, dominant) subject, but aims] to create a new category based on the partial, incomplete subject whose realization is not autonomy and independence but dependency and interdependence” (DAVIS, 2006b, p. 241).

Nacional Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC/SEESP, 2008) estabelece que o local de implementação do ensino de Libras é a sala de recursos, por meio do atendimento educacional especializado. Na prática, devido essa política oficial, as escolas especiais, como exemplo a UEESPAC é substituída por um centro de atendimento e de formação de professores, e os alunos passam a frequentar um outro ambiente para aprender ou para interagir em Libras, a sala de recursos que recebe o adjetivo multifuncional. Ao que parece, a Libras, a pessoa surda ainda são deixadas em segundo plano, uma vez que o local em que se ensina, por meio de Libras, é a sala de recursos.

Em contrapartida da grande divulgação que a Libras passou a ter, a escola regular ainda carece de professores bilíngues e biculturais que trabalhem no ensino de grupos heterogêneos de alunos.

A questão também é que a Inclusão não pode ser entendida como uma descoberta da esfera educacional, como se este conceito pudesse sobreviver isolado das outras esferas. A concepção de inclusão é social, abrange e atinge todas as instâncias da sociedade. Não é só a escola que deve incluir pessoas e sim a sociedade, e a escola deveria ser uma das mais importantes agências de inclusão e de criação de instrumentos para trabalhar as diferenças.

Por conseguinte, os educadores devem perceber que não é a escola o único espaço de exclusão e que eles não são os causadores dessa situação e nem salvadores dessas pessoas, pois o fato de frequentarem a escola não os torna menos discriminados na rua, no clube, no trabalho, porém os instrumentaliza para combater quaisquer formas de opressão. O central não é só discutir se a escola regular vai aceitar as pessoas com essas diferenças, mas também alterar suas formas de exclusão, construindo um projeto político pedagógico, que na prática reflita a realidade dos alunos e ensine o que realmente tem valor social.

REFERÊNCIAS

- ABBERLEY, P. **Disabled People: Three Theories of Abnormality**. Bristol Polytechnic Department of Economics & Social Science. 1991. Disponível em: <<http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/Abberley/th%20abnormality.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2009.
- ALMEIDA, R. da S.; NETO, J. G. T. A Educação Especial no Estado do Pará e as Perspectivas de Inclusão: análise de uma trajetória histórica. In: **Ver a Educação**. UFPA. Centro de Educação. V. 11, nº 1/2 (jan.dez. 2005) Belém: ICED/UFPA, 2007. p. 209-232,
- AYUSO, D. M. R. Actividade de la vida diaria. Anales de psicologia vol. 23, nº 2. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia - España. 2007, p. 264-271. Disponível em: <http://www.um.es/analesps/v23/v23_2/13-23_2.pdf>. Acesso em 13 mar. 2010.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo, Hucitec, 2002.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BENTES, J. A. O. A análise epistemológica dos textos escritos dos surdos: uma análise da interlíngua. In: **Anais do IV Congresso brasileiro multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina - PR: ABPEE, 2007. v. CD. p. 1-8.
- _____. Identidade e Deficiência: história de vida de uma pessoa surda. In: **III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, realizados na UFSCAR, no período de 2 a 5 de dezembro de 2008, São Carlos - SP. Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial e IV Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. São Carlos - SP : UFSCAR, 2008. p. 1-11.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2a ed. São Paulo: ed. da Universidade de São Paulo, 1998.

BRADDOCK, D. & PARISH, S. An Institutional History of Disability. In: ALBRECHT, G., SEELMAN, K. and BURY M. (eds). **Handbook of Disability Studies**. Thousand Oaks/London/Delhi: Sage Publications. 2001, p.11-68.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. UNESCO: 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 15 fev 2008

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>, Acesso em 28 mar. 2009.

_____. **Decreto-lei nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96150/decreto-5626-05>>. Acesso em 15 fev. 2008.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004 (Lei da Acessibilidade). Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 15 fev. 2008.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília. 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2008.

BROCHADO, S. M. D. A. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais Brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: UNESP, 2003.

BROWN, S.C., Methodological paradigms that shape disability research. In: ALBRECHT, G., SEELMAN, K. and BURY M. (eds). **Handbook of Disability Studies**. Thousand Oaks/London/Delhi: Sage Publications. 2001. p. 145-170

CAGLIARI, L. C. Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 1999.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo, SP: Edusp, 2001.

CARREIRA, S. S. G. A representação do outro em tempos de pós-colonialismo: uma poética de descolonização literária. In: **Letras & Letras**. Portugal, 2004. Disponível em <alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/zips/shirley03.rtf>. Acesso em 5 dez. 2009.

CHARAUDEU, P.; MAIGUENEAU D. **Dicionário de análise do discurso**. Coord. da trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia**: História e grandes temas. São Paulo: Saraiva, 2000.

DAVIS, L. J. Preface. In: _____. **Enforcing Normalcy**: Disability, Deafness, and the Body. London: Verso, 1995a. xi-xxi.

_____. Introduction: Disability, the Missing Term in the Race, Class, Gender Triad. In: _____. **Enforcing Normalcy**: Disability, Deafness, and the Body. London: Verso, 1995b, p. 1-22.

_____. Universalizing Marginality: How Europe Became Deaf in the Eighteenth Century. In: _____. **Enforcing Normalcy**: Disability, Deafness, and the Body. London: Verso, 1995c. p. 50-72.

_____. Nationalism and Deafness: The Nineteenth Century. In: _____. **Enforcing Normalcy**: Disability, Deafness, and the Body. London: Verso, 1995d. p. 73-99.

_____. Constructing normalcy: the Bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth century. In: _____. (Ed). **The Disability Studies Reader**. 2nd ed. New York: Routledge, 2006a, p. 3-16.

_____. The End of Identity Politics and the Beginning of Dismodernism: On Disability as an Unstable Category. In: Davis, L. J. (ed.) **The disability Studies Reader**. New York, Routledge. 2006b, p. 231- 242.

DEES. **Projeto Supletivo para surdos**. Texto mimeografado. Belém: DEES, 1998 (Texto impresso).

_____. **A Educação no Estado do Pará**: (Re)escrevendo a história. Belém-Pará, s/d. (Texto impresso).

DEFOE, D. **Robinson Crusoe**. Trad. Celso M. Pacornik. São Paulo: Iluminuras, 2004.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis** 28. Brasília: Letras Livres, p. 1-8, julho, 2003. Disponível em <[http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf)>. Acesso em 8 dez 2009.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F.; Reflexões sobre a versão em Português da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde. **Cadernos de Saúde Pública** [on line], v. 23, n. 10, p. 2507-2510, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>>. Acesso em 12 mar 2010.

DORIA, A. R. de F. **Manual de Educação da Criança Surda**. Publicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos. MEC. Rio de Janeiro: 1961.

EVERSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI M. (Org). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de letras, 1998. p. 81-90.

FOUCAULT, M. Aula de 15 de janeiro de 1975. In: FOUCAULT, M. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 39-68.

GABEL, S. L. (Ed.). Introduction: Disability Study in Education. In: _____. **Disability Studies in Education**: Readings in Theory and Method. New York: Peter Lang. 2005. p. 1-20.

GIBBONS, M.; NOWOTNY, H.; LIMOGES, C.; TROW, M.; SCHWARTZMAN, S. and SCOTT P. Introducion. In: _____. **New Produção of Knowledge**: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage Publications. 1995, p.1-16.

GLEESON, B. **Geographies of disability**. New York: Routledge. 1999.

GUBA, E.G. The alternative paradigm dialog. In Guba E.G (Ed.). **The Paradigm Dialog**. London: Sage. Publications. 1990. p. 17-27.

HANKS, W. **Language and communicative practice**. Westview press: Colorado-USA. 1996.

HERRNSTEIN, R.; MURRAY, C. **The bell curve**. New York: Free Press, 1994.

IDEPA. **Relatório de alunos surdos concluintes e cursando na Universidade Vale do Acaraú - 2004/2009**. 2009 (Texto digitalizado).

IBC. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Fundação Cultural Monitor Mercantil, RJ, 2007.

ITARD, J. Da Educação de um homem selvagem: primeiro e segundo relatório. In: Banks-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A Educação de um selvagem**. As experiências pedagógicas de Jean Itard. SP: Cortez. 2001, p. 123-229.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JODELET, D. Representações Sociais: Um domínio em Expansão. In: JODELET, D. (org.) **As Representações Sociais**. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-41.

JOTABA-PIME. **Felippo Smaldone**. Graf. Salesiana Offset. Belém-Pa: 1978.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**, São Paulo: Cortez, 2002.

LUNARDI, M. L. Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.) **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 15-32.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAIA S. R.; GIACOMINI L.; ARAÓS, S. M. M. Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com deficiência múltipla sensorial. In: COSTA, M.P.R. (Org.). **Múltipla Deficiência**: Pesquisa e Intervenção. São Carlos: Pedro & João Ed. 2008, p. 101-120.

MARTINS, L. de R. A diferença / deficiência sob a ótica histórica. In: **Educação em questão** v. 8/9, n. 2 / 1 (jul./dez., 1998 – jan./jun. 1999). Natal: EDUFRN, 1987.

MARTINS, L. de R. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal: EDUFRN, 2003.

MEIRELLES C. Justiça social para a criança brasileira! Percorrendo institutos de proteção e educação especializada para saber com o Brasil cuida da infância mal favorecida. O notável plano médico-pedagógico do Dr. Armando Lacerda, para a remodelação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Diário de Notícias**. Rio de Janeiro. Sábado, 14 de fevereiro de 1931, Página de Educação, p. 7.

MOITA-LOPES L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p.113-128.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-108.

MORAES, M.C.; VALENTE, J.A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Paulus, 2008.

MORTATTI M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** 2006. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/historia%20dos%20metodos.pdf>> Acesso em: 18 mai. 2009.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Trad. Pedrinho Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 29-109.

NASCIMENTO, L. C. R. do. **Fonoaudiologia e Surdez: uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2002.

NICOLESCU, B. Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Trion, 1999.

OLIBERAL. **Aurélio inaugura escola para surdos que já conta com 18 alunos.** Ano XII, nº 3.346. Belém-Pa. Quarta feira, 17 de maio de 1961, p. 3.

OLIVEIRA, R. de A. **A firmação dos estudantes nos cursos de licenciatura da UEPA e o paradigma da escola inclusiva na Educação Especial.** Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação: docência universitária. UEPA/Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribeño. Belém-Pa, 2000.

OMOTE, S. Constituição social da deficiência. In: **A Educação que se Faz Especial: Debates e Proposições,** 2003, Maringá. Anais do Simpósio A Educação que se Faz Especial: Debates e Proposições. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2003. v. 1.

OVIEDO, A. **Eduard Huet (1822?-1882).** Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Eduard_Huet.pdf>. Septiembre de 2007. Acesso em: 25 fev. 2009.

_____. **Carta de Eduard Huet al Emperador Don Pedro II de Brasil**, con sus planes para la Escuela de Sordos de Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Huet_Carta_a_Don_Pedro_II.pdf>. Acesso em 6 ago. 2008.

PARÁ. DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO PARÁ. **Decreto nº 3.174 de 21 de outubro de 1960**. Cria a Escola de Educação de Surdos Mudos Professor Astério de Campos, nesta capital. Belém: Pa. DO N° 19.450. Sábado, 22 de outubro de 1960.

_____. **Lei nº 3.583 de 15 de dezembro de 1965**. Dá nova organização a Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEDEC). Belém: 1965

PARÁ. SEDUC. **Uma proposta para a educação especial do Estado do Pará**. Belém: SEDUC, 1996.

_____. **Resolução nº 400 de 20 de outubro de 2005 do Conselho Estadual de Educação**. Belém: SEDUC, 2005 (Texto impresso).

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2000. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em < http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/texto%20final%20corrigido.pdf>. Acesso em 9 mai. 2010.

PEREIRA, M.F.F.C. **Apoio educativo e inclusão: as representações dos profissionais**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) Univ. Téc. de Lisboa. Cruz Quebrada - Portugal: FMH, 1998.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. História dos surdos. In : ABREU, A. (org.). **Caderno Pedagógico: Pedagogia para surdos**. Florianópolis: UDESC. 2002.

_____. **Identidades surdas**. Palestra proferida durante o Encontro de Instrutores de Língua de Sinais: As Diferentes Identidades Surdas. 2001. Disponível em: <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=1347&cod_canal=1>. Acesso em 04 jun 2009.

PETERS, S.; WOLBERS, K.; DIMLING, L. Reframing Global Education from a Disability Rights Movement Perspective. In: GABEL, S. L., & DANFORTH, S. (Eds.). **Disability and the Politics of Education: An International Reader**. New York: Peter Lang. 2008. p. 291-309.

PINTO, F. B. **Vendo vozes**: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista. Enviado para culturasorda em febrero de 2007. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bouth_vendo_vozes.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2008.

_____. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro In: **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais** Abril/ Maio/ Junho de 2006 Vol. 3 Ano III nº 2 ISSN: 1807-6971 Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF7/03%20ARTIGO%20>>.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: uma análise de sua implementação em municípios das diferentes regiões. In: **27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2004, Caxambu. Sociedade, democracia e educação: qual Universidade?. Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/.../te_rosangela_gavioli_prieto.pdf>. Acesso em 25 out 2009.

QUADROS, R. M. & SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC - SEESP, 2006.

RAMOS, C. R. **Histórico da FENEIS ATÉ 1988**. E Books da Editora Arara Azul Ltda. Petrópolis-RJ. 2004. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>. Acesso em 15/06/2009.

REILY, L. O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos. Revista brasileira de Educação. V. 12 nº 34. Mai/ago. 2007. P. 308-326. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a11v1235.pdf>>. Acesso em 26 dez 2009.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes**. São Paulo: Nova Cultural/Ed. Brasiliense. 1985, p.7-24.

RICCI, M. (Org.); VALENTIM, R. (Org.). **História, loucura e memória**: o acervo do hospital psiquiátrico Juliano Moreira. Belém: SECULT/Arquivo Público do Estado do Pará. 2009.

ROCHA, S. **Histórico do INES**. Espaço - Informativo Técnico-Científico [do] INES. Edição comemorativa, 140 anos. Belo Horizonte: Littera, 1997.

_____. Histórico do INES. In: **Espaço** - Informativo Técnico-Científico do INES. Edição Especial. 2006.

_____. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007.

_____. Memória e apagamento sobre as narrativas de história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos no período de 1951/1961. In: **Cultura Escolar Migrações e Cidadania Actas do VII Congresso LUSOBRASILEIRO de História da Educação**, 20 a 23 Junho de 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). Disponível em: <http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo1/IA1425.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2009.

_____. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856-1961) Tese de doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ: 2009.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza do pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar** (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

SÁ, N. R. L. de. **Educação de surdos**: A caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SANDÍN-ESTEBAN, M. **Investigación Cualitativa en Educación**: Fundamentos y tradiciones. *Madrid: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA da Espanha. 2003.*

SANTOS, B. S. **Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e outro**. Coimbra, 2004. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2009.

SANTOS, W. dos. Dicionário Jurídico brasileiro. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

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

_____. **Quantas pessoas têm deficiência?** 2008. Disponível em: <http://www.educacaonline.pro.br/quantas_pessoas_tem_deficiencia.html>. Acesso em 13 fev. 2009.

SEIDMAN, S. **Queer Theory/Sociology**. Malden, Blackwell, 1996.

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

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños sordos al bilinguismo y al biculturalismo. In: Revista **Infancia y Aprendizaje**. Buenos Aires, 1995. p. 85-100. Disponível em: <<http://virtual.udesc.br/html/surdos/artigos/artigo04.htm>>. Acesso em 13 jun 2009.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. In: **Repères**, 2000, No. 22, p.19-38.

_____. La tâche: outil de l'enseignant; métaphore ou concept? In: DOLZ J.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T.; WIRTHNER, M.; SCHNEUWLY, B. (Eds.). **Les tâches et leurs entours en classe de français**. COLLOQUE INTERNATIONAL DE LA DFLM, 8, 2001, Neuchâtel. Actes... Neuchâtel: IRDP, 2002. [CD-ROM]. p. 1-8.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão**. Trad. Sandra Moreira de Carvalho. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES DO BEM, A. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a Sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. In: **Educação e Sociedade**, v. 27, 2006. p. 1137-1157. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a04v2797.pdf>>. Acesso em 28 dez 2009.

SOARES, M. Que professor de português queremos formar? In: **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística/Associação Brasileira de Linguística** - v. 25, p. 211-218 – Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2001.

SOUZA-BENTES, R. de N. **A recepção do gênero romance na escola: práticas de leitura e formas do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2007.

SOUZA, R. M.; GALLO, S.. Por que matamos o barbeiro? Considerações preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: **Revista Educação e Sociedade**, Ano XXIII, N. 79, 2002. p. 39-64.

STUMPF M. R. Pedagogia surda no contexto cotidiano da inclusão: espaços, prática e políticas dentro e fora. In: **2º Seminário Nacional de Pedagogia Surda**, 2007, Vitória. Educação de Surdos: Práticas Pedagógicas e Políticas Educacionais. Vitória: GM gráfica e editora, 2007. p. 51-62.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M. Elementos para uma teoria da prática educativa. In.: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 150-182.

THOMA, A. da S.. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA A. da S.; LOPES M. C. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul (RS): EDUNISC, 2004, p. 56-69.

TRASK, R. L. Dicionário de linguagem e linguística. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto. 2004.

UTPAC. **Regimento Escolar da Unidade Técnica “Professor Astério de Campos”**. 24 de fevereiro de 1988 (Texto mimeografado).

VIEIRA, J.A. As abordagens críticas e não-críticas em análise do discurso. In: SILVA D.E.G.; VIEIRA J.A. **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos, Denise Elena G. da S. e Josênia A. Vieira (org). Brasília: UnB. Oficina Editorial do Instituto de Letras; Editora Plano. 2002, p. 143-164.

VYGOTSKY, L.S. El método instrumental en psicología. In: _____. **Obras escogidas I**. Madri: Visor, 1987. p. 65-70

VYGOTSKY, LS. Internalização das funções psicológicas superiores. In: _____. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 69 a 76.

WALLIN, L. **O Estudo da língua de sinais na sociedade**. Espaço/INES, v.2, n.3, ago./dez., 1992. p. 23-47.

WCER. **Transana**. School of Education and Wisconsin Center for Education Research. 2006. Disponível em: <<http://www.transana.org/download/index.htm>>. Acesso em 10 fev 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Você está sendo convidado para participar de uma pesquisa sobre Formas do trabalho docente na educação inclusiva.
2. Você foi selecionado em função de ter atuado em sala de aula nos anos de 1990 a 2007. E também, ter um trabalho significativo em cada época estudada; ter um reconhecimento por parte dos gestores, com um envolvimento social na escola, trabalhando no ensino-aprendizado de surdos. E sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com os pesquisadores ou com a instituição.
5. Sua participação nesta pesquisa consistirá em ceder uma entrevista que relate sua história profissional com o ensino de surdos e autorizar o uso desta para uma análise teórica.
6. Os riscos relacionados com sua participação são de ter momentos de sua vida explicitada para o entrevistador.
7. Os benefícios relacionados com a sua participação são de conhecer melhor a evolução do objeto de ensino trabalhado com surdos e de relacionar com análises mais amplas da sociologia, da educação, da lingüística, da psicologia e de outras disciplinas.
8. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
9. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Para garantir privacidade você usará um pseudônimo.
10. A duração da pesquisa será até março de 2010.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Você receberá, também (via e-mail) uma cópia da sua entrevista, a qual poderá constatar que todos os nomes colocados foram suprimidos e que não exista nada que o identifique.

JOSÉ ANCHIETA DE OLIVEIRA BENTES
Av. Almirante Barroso, 1936 - Bl B - Ap. 601
Fone: (91) 32764171 - E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____/____/2009

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE B - FATOS DA SALA DE AULA

TF	PROFESSORA	INTERESSE PRIMÁRIO: FATOS DA SALA DE AULA
14 e 18	Bia	Relata o não entendimento de um aluno de que era apenas cordialidade o convite para visitar as escolas da Suécia.
14 e 16 24	Eva	Relata que lembra de um aluno que fez a terceira série em nove anos e que só repetia e não conseguia reter informações ou escrever. Cita o exemplo de uma aluna de 25 anos que é tratada pela mãe como se fosse um bebê.
14	Ivana	Relata sobre o aluno que fechava os olhos e era agressivo com quem não conhecia
18 26 e 28	Léa	Relata (1) que fez o tema a aula com o tema “o que fez nas férias” e não entendeu que o aluno J. relatava a enchente que passou. A professora o parabenizou por essa situação deprimente. A partir daí acorda com a turma que vai aprender com eles a Língua de Sinais. Relata (2) que ajudou um aluno para um trabalho de Ciências, mas que este se deu mal na explicação do assunto em sala por ter entendido que dentro do corpo tinha ‘pelo’ ao interpretar a frase “a comida passa ‘pelo’ estômago”.
10 e 14 16	Luna	Relata que quando trabalhava no ensino regular, em turma de alfabetização, teve uma aluna surda, e sugeriu a mãe que fosse procurar uma escola especial. A mãe se ofendeu e disse que a filha não era doente para estudar em escola especial Relata o fato de ter uma aluna surdacega (com baixa visão) que teve que mudar a forma de trabalhar para atender essa aluna bem de perto com material ampliado e fazer com que ela não se isole do grupo
10	Ray	Relata que trabalhou em sala de aula com uma aluna com deficiência múltipla.
14	Ruth	Relata que teve um aluno que passou grande parte de sua vida na escola.

APÊNDICE C - CONCEPÇÃO SOBRE SURDEZ

TF	PROFESSORA	INTERESSE PRIMÁRIO: CONCEPÇÃO SOBRE SURDEZ
58	BIA	Argumenta que se o aluno for só surdo, não há comprometimento intelectual e que eles podem aprender a falar, desde que tenham atendimento fonoaudiológico, o que não é mais prioridade da escola.
86	EVA	Argumenta que o surdo é discriminado. Que o mundo é ouvinte e o surdo tem que aprender a falar e a escrever a língua majoritária; os ouvintes não estão preocupados em aprender Língua de Sinais.
50	IVANA	Argumenta que em si, a surdez não é problema. Somente quando ela implica dificuldade de comunicação e dificuldade de ser compreendido.
52		Defende que o importante é a ocorrência de aprendizagem, não importando se é na escola inclusiva ou na escola especial.
64		Argumenta que se o aluno estiver na escola, ele tem que estar lá para aprender algo.
68		Argumenta que a sua preocupação maior é que o aluno aprenda. Defende que o ideal é que o surdo tenha contato com surdos.
103	LÉA	Argumenta que muitas crianças ouvintes têm múltiplos problemas e que o surdo pode chegar onde ele quiser chegar, desde que tenha base familiar e interesse.
107		Argumenta que ninguém dá atenção a uma criança surda em uma turma com 40 alunos e que este aluno, vai depender de um intérprete e vai perder muitas conversas paralelas e trocas.
62	LUNA	Defende que a surdez é uma diferença; que o surdo não tem o cognitivo afetado e que este vai depender de encontrar um profissional capacitado para que possa desenvolver capacidades
64		Diz que algumas famílias os tratam como se fossem pessoas com déficits cognitivos
66		Argumenta que a sociedade precisa mudar em relação ao surdo. Este tem que adquirir desde a Ed. Infantil a LS (1) para adquirir a L2 que seria uma Língua estrangeira, para desenvolver a sua escrita
70	RAY	Argumenta que o surdo tem mais possibilidades de progredir do que outras deficiências.
72		Argumenta que o surdo precisa do ouvinte que saiba Língua de Sinais, para poder compreender o que se transmite em Língua Portuguesa.
88	RUTH	Acredita que o surdo, o que não tem nenhum outro comprometimento, está progredindo bastante.
90		Acha que o surdo ainda é tratado como anormal e os professores das escolas regulares não se sentem aptos a receber esses alunos.

APÊNDICE D - CONCEPÇÃO SOBRE A PRÁTICA DE SALA DE AULA

TF	PROFESSORA	INTERESSE PRIMÁRIO: CONCEPÇÃO SOBRE A PRÁTICA DE SALA DE AULA
24	BIA	Argumenta que a aquisição do oral perdeu força; ocorreu a orientação de usar a Libras no ensino e do ensino de surdos ser bilíngue.
28		Outras orientações foram: aprender Libras com os surdos e não fazer trabalho fonoaudiológico.
28		Opina que essa mudança ocorreu com a aposentadoria de professoras que trabalhavam predominantemente com a aquisição do oral.
34		Descreve a utilização do gênero textual “Solicitação de ar condicionado” à direção para as salas de aula.
46		Argumenta que a escola deve rever a preocupação excessiva com notas e média na avaliação. Diz que a avaliação em Libras é pouco feita.
2	EVA	Expõe que quando entrou cada professora trabalhava com uma metodologia: comunicação total, predominância do oral. Os alunos diziam que os professores eram tudo “porcaria”.
36		Argumenta que agora os surdos reivindicam, exigem um ensino que atenda as suas aprendizagens.
2		Defende que o ensino deve ser a partir do que o aluno quer e precisa aprender. A professora trabalha o conhecimento de mundo, com as informações dos jornais diários.
56		Relata que escolhe um texto de jornal relacionado ao Tema Gerador que está trabalhando; cada aluno vai à frente, para dizer o que entendeu. No dia seguinte, escolhe outro texto que contenha vocábulos que apareceram no texto do dia anterior. Argumenta que faz isto para fixar o vocabulário. Acrescenta que o dizer dos alunos é em Libras e não em Português sinalizado.
64		Defende que a prova seja em Libras, com o argumento de que o surdo não sabe Português.
64		Argumenta que se deixar por conta da Língua Portuguesa o aluno vai ser reprovado.
18	IVANA	Relata que adquiriu mais autonomia e segurança ao aprender a se comunicar com o aluno
18		Avalia que quando o professor inicia o trabalho com surdos é um caos, e alguns não sobrevivem
20		Relata que a demora dela em aprender Libras prolongou o ensino dos alunos sobre “as cores”
32		Expõe que trabalha projetos com temas focais como a dengue que ocorreu no Estado.
46		Descreve como faz o processo de leitura: faz leitura prévia, levanta hipóteses, pergunta quem conhece determinadas palavras, faz perguntas para saber se compreenderam o texto.
36		Argumenta que avalia utilizando provas para seguir o modelo das escolas regulares, preparando os alunos para o que é exigido nas escolas regulares. Trabalha tendo como modelo a escola regular: prepara o aluno para não se “assustar” lá fora.
32	LÉA	Descreve que antes a metodologia era ligada a oralidade e a aquisição de palavras soltas, por exemplo, palavras com ‘g’. Faz a crítica que a criança tinha que assimilar um vocabulário extenso e que por isso ficava atrasada na aquisição da série, na comparação com os alunos de fora da escola.
32		Expõe que o aluno ficava pelo menos dois anos em cada série para adquirir esse vocabulário.
38		Argumenta que agora é diferente: acompanha tudo o que acontece no mundo: utiliza temas da realidade, usa uma língua comum e há discussão em sala de aula

TF	PROFESSORA	INTERESSE PRIMÁRIO: CONCEPÇÃO SOBRE A PRÁTICA DE SALA DE AULA
44		Fornece como exemplo a festa de aniversário de um aluno. Neste, aciona toda uma série de textos – ver o calendário, preparar convites, fazer lista de convidados, lista de presentes, lista de compras, receita de bolo; as marcas de refrigerantes e os sabores que fornecem conteúdos para todas as disciplinas.
66 e 72		Argumenta que não se alfabetiza em Língua 2, pois, todos dos métodos de alfabetização recaem no fonema. Que seu trabalho tem semelhanças com o ensino do Inglês instrumental e por isso dá destaque para o aluno conhecer diversos gêneros textuais: saber que gênero e perceber o que está escrito.
75		Argumenta que a produção escrita tem que ter uma intencionalidade: para avisar, convidar, comunicar por meio de uma língua.
83		Argumenta que a leitura é em Língua de Sinais e não em português sinalizado. Defende que o importante é que entendam o texto e não simplesmente leiam para a professora.
93		Argumenta que se é uma escola bilíngue tem que ter o mesmo peso a avaliação em Libras e em Língua Portuguesa.
14	LUNA	Hoje, a professora argumenta que escola especial não é para pessoas doentes e sim para aprender Língua de Sinais, e conviver com as duas comunidades: de surdos e de ouvinte.
18 26		Argumenta que hoje há várias metodologias ou propostas na educação de surdos A professora descreve como trabalhou com a receita de tapioca: selecionou o material, produziu textos, jogou no computador, imprimiu, fez painéis, gravuras, figuras, desenhos, textos e frases
26		Descreve que iniciou com contação de histórias, desenhos, depois foram à feira comprar material para preparar o lanche, no final o evento da compra foi utilizado para produção de textos
28		Expõe que trabalhou com a contação de história “Os três porquinhos”, que foram trabalhadas somente em Língua de Sinais
32		Descreve a atividade de contação da história “Os três porquinhos”: Assistem ao vídeo (três vezes), socializam com os professores na sala de informática, trabalham a expressão facial, produzem textos e desenhos e apresentam para uma platéia.
48		Argumenta que no ensino regular a avaliação discrimina o aluno por ser sempre testes valendo 10, em dia só e sem considerar as particularidades de cada aluno.
14 e 16	RAY	Expõe a forma de trabalho diferente do passado e a de hoje: classe multisseriada com faixa etária diversa
28		Expõe que trabalha com o alfabeto: 1. Recurso visual (mostra a letra); 2. Associa ao seu nome ao do colega.
44		Expõe o como o aluno é avaliado: tipo de avaliação contínua, trabalhos, interação, frequência, e considera as respostas dos alunos
46		Expõe que aplica diversas formas de avaliação: para um aluno que não escreve faz um tipo de avaliação diferente.
22	RUTH	Expõe que está ocorrendo um avanço: há leis (cita a LDBN), que dão suporte para a educação inclusiva ser obrigatória.
26		Expõe que trabalha a partir de palavras, por exemplo, ‘bola’ a qual escreve no quadro, mostra imagem, usa o sinal e faz o datilológico.
32		A partir da frase faz o sinal de cada palavra, escreve no quadro, em Português, e faz os desenhos correspondentes.
34 a 50		A partir do texto: trabalhou uma receita de bolo, quando pediu aos alunos para pesquisar na internet os vocábulos da receita: trigo, manteiga, fermento. Foram ao supermercado pesquisar preços; trabalharam com embalagens e depois fizeram o bolo. A professora argumenta que precisa estar trabalhando com conteúdos do cotidiano da criança.
74		Expõe que faz avaliações diferenciadas para os que sabem Libras e para os que não sabem. Diz que os que não sabem é mais difícil de serem avaliados.

APÊNDICE E - CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO

TF	PROFESSORA	INTERESSE PRIMÁRIO: CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO
64 76 e 78	BIA	Diz que se por um lado houve perda em não mais priorizar o atendimento de reabilitação da fala, por outro, o aluno ganhou em despertar para a escolarização. Defende que a inclusão deve ocorrer, no caso dos surdos, aos que tenham surdez leve ou moderada e mesmo assim estes devem ter acompanhamento fonoaudiológico e psicopedagógico.
92 104 120 120	EVA	Argumenta que a escola especial é a casa dos surdos, por eles se sentirem bem nesse espaço. Defende uma inclusão com classes especiais nas escolas regulares, em que os surdos na hora do recreio, nos passeios e nos eventos surdos e ouvintes estariam juntos. Relata o fato de que ex-alunos que estudavam em escolas próximas de suas casas, retornam ao INES para realmente aprenderem algo. Argumenta que se a escola um dia acabar ela enquanto professora não vai perder o emprego, mas os alunos vão ser prejudicados.
70	IVANA	Defende a integração. Que as pessoas surdas tenham um espaço de contato entre seus pares.
113	LÉA	Defende uma inclusão ao contrário, com surdos trabalhando em escolas de ouvintes.
70 70 72 72 72 82	LUNA	Defende que a inclusão começa em algumas escolas, mas que muitas que se dizem inclusivas não têm profissional qualificado, espaço e metodologias adequados Defende que para ocorrer inclusão é preciso ter uma gestora comprometida, um quadro de profissionais preparados, com professores usando metodologia diferenciada Relata a situação de uma mãe vir matricular o filho surdo, a escola impõe que não tem vaga. Em função disso argumenta que é lei aceitar a todos e proporcionar ensino-aprendizagem de qualidade, e conclui: isso não acontece Afirma que ainda há muito empecilho, pois as escolas não têm aparatos e o professor é que tem que providenciar Posição sobre em que deve ser transformada a escola especial: espaço para atender profissionais e alunos do ensino regular Argumenta qual é a função da escola especial: olhar, conhecer as pessoas diferentes; e a escola é um local de convivência, uma comunidade surda (a escola é lugar de interação entre eles)
74 e 76 78	RAY	Argumenta que incluir é aceitar, é compreender, mas é um faz de conta, por não acontecer efetivamente. Diz que a função da escola especial é preparar o surdo para poder mandar para a escola regular.
92 94 98	RUTH	Defende que a escola especial tem o papel de preparar os alunos para a situação de lá de fora. Argumenta que incluir é aceitar o outro, dar oportunidades e fazer com que faça parte da escola, da sociedade. Defende que o professor tem que deixar de dizer que não está preparado e passar a pesquisar, estudar e ter conhecimento de Libras.

ANEXO



Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos
Via Washigton Luís, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fones: (016) 3351.8109 / 3351.8110
Fax: (016) 3361.3176

CEP 13560-970 - São Carlos - SP – Brasil

propg@power.ufscar.br - <http://www.propg.ufscar.br/>

CAAE 0034.0.135.000-08

Título do Projeto: FORMAS DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EVOLUÇÃO DO OBJETO ENSINADO

Classificação: Grupo III

Pesquisadores (as): José Anchieta de Oliveira Bentes, Prof. Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi (orientadora)

Processo n.º.:

Parecer n.º. 496/2008

1. Normas a serem seguidas

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fato relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentadas anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também AA mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente em ___/___/___ e ao término do estudo.

2. Avaliação do projeto

O Comitê de ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP/UFSCAR) analisou o projeto de pesquisa acima identificado e considerando os pareceres do relator e do revisor DELIBEROU:

As pendências apontadas no Parecer n.º. 220/2008, de 20 de maio, foram satisfatoriamente resolvidas.

O projeto atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

3. Conclusão

Projeto aprovado

São Carlos, 15 de dezembro de 2008



Universidade Federal de São Carlos
Pró-Reitoria de Pesquisa

Certifico que esta cópia confere com o documento original.

existente em nosso arquivo apresentado.

São Carlos, _____/_____/_____

Parecer 496/2008 - Página 1 de 1

Edson Luiz Rodrigues Cruz
Assistente em Administração

Cristina Paiva de Sousa
Prof. Dra. Cristina Paiva de Sousa
Coordenadora do CEP/UFSCar