

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa Linguagem, discurso e práticas educativas

MARIA SALOMÉ SOARES DALLAN

**ANÁLISE DISCURSIVA DOS ESTUDOS SURDOS EM
EDUCAÇÃO:
A QUESTÃO DA ESCRITA DE SINAIS**

Itatiba
2012

376.33 D15a Dallan, Maria Salomé Soares.
Análise discursiva dos estudos surdos em educação:
a questão da escrita de sinais. / Maria Salomé Soares
Dallan. -- Itatiba, 2012.
136 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.
Orientação de: Márcia Aparecida Amador Mascia.

1. Libras. 2. Escrita de sinais. 3. Signwriting. 4. Educação
Bílingue. 5. Surdez. I. Mascia, Márcia Aparecida Amador.
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

MARIA SALOMÉ SOARES DALLAN – R.A. 002201000726

**ANÁLISE DISCURSIVA DOS ESTUDOS SURDOS EM
EDUCAÇÃO:
A QUESTÃO DA ESCRITA DE SINAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação – Linha de pesquisa: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas, da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia
Aparecida Amador Mascia

Itatiba
2012

MARIA SALOMÉ SOARES DALLAN

**ANÁLISE DISCURSIVA DOS ESTUDOS SURDOS EM
EDUCAÇÃO:
A QUESTÃO DA ESCRITA DE SINAIS**

Dissertação aprovada pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem, Discurso e Práticas Educativas, da Universidade.

Data de aprovação: 24 /02 /2012.

Banca Examinadora:

Profª Dra Márcia Aparecida Amador Mascia (Orientadora)
Universidade São Francisco- USF

Profª Dra Zilda Maria Gesueli (Examinadora)
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profª Dra Jackeline Rodrigues Mendes (Examinadora)
Universidade São Francisco - USF

Profª Dra Heloísa Andréia de Matos Lins (Examinadora Suplente)
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profª Dra Luzia Bueno (Examinadora Suplente)
Universidade São Francisco - USF

Aos sujeitos alunos e professores, que possuem as mais diversas características biopsicossociais e que usam a resistência como forma de luta dentro das escolas regulares. Esses, em constante rebeldia contra as formas de apagamento que o sistema educacional impõe, forjam de forma irreversível a construção coletiva de uma outra história, quando recusam-se a aceitar soluções fáceis.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus bondoso, que me presenteou com muitas dificuldades desde a infância, de forma tão amorosa, as quais possibilitaram ainda mais o surgimento do meu instinto de resiliência.

Ao meu marido, pelo exemplo de seriedade, trabalho e responsabilidade. Você foi o impulso que permitiu que eu voasse mais alto. O alicerce no qual pude ancorar meus sonhos, tecendo paredes sólidas. Você me fez sentir amada.

Eternamente obrigada pela cumplicidade com que me presenteou ao permitir que eu abandonasse uma carreira promissora para iniciar outros estudos que possibilitassem maior desenvolvimento à nossa filha que nasceu surda.

Às minhas filhas, Fernanda e Carolina, pela paciência e compreensão para com minhas limitações de mãe. Vocês encheram de amor a minha existência. Uma só vida ao lado de vocês é muito pouco.

À minha Orientadora, Professora Doutora Márcia Aparecida Amador Mascia, por haver aceito trilhar comigo caminhos incertos e pouco explorados: minha admiração por sua coragem e firmeza nas orientações. Sua aceitação em relação a orientar um tema tão polêmico quanto o da Escrita em Sinais, o *Signwriting*, foi fundamental para que eu tivesse forças para continuar empreendendo meu trabalho. Meu muitíssimo obrigada!

Um agradecimento especial às Professoras Doutoras Zilda Gesueli e Jackeline Mendes, pela dedicação e leitura crítica que fizeram durante o processo de qualificação: vocês auxiliaram a melhorar a qualidade do material apresentado nessa pesquisa.

Às minhas 'cinco' irmãs (Maria das Dores, Rita, Bete, Fátima e Meire), pela cumplicidade e pela ajuda sempre presentes. Minha 'mana' Maria das Dores, um obrigado especial pelo cuidado profissional que dedicou, não só à correção ortográfica e gramatical dessa dissertação, mas, principalmente, pelas indagações e interpelações que fizeram com que eu pensasse com mais afinco em minhas próprias dúvidas. À Meire pela dedicação na tradução do resumo, e também, pelo fato de ter nos adotado como irmã.

À minha mãe, pelos exemplos de ética e integridade. Acima de tudo, pelas possibilidades de crescimento e amadurecimento pessoal que me proporcionou ao longo de toda a minha vida.

Aos meus amigos, que souberam compreender minhas ausências.

À CAPES, que me proporcionou bolsa de estudo durante o último ano, possibilitando que eu pudesse me dedicar mais aos estudos. Parabéns pelo esforço em viabilizar pesquisas nas diversas regiões do Brasil.

*Uma vez criado o mundo
pelo Deus nosso senhor
começaram a separar
os home por sua cor
separá quem tem doença
quem pouco ouve ou não vê
ou conforme o que ele crê
e chamá de diferença*

*Os mesmo eles ajuntaram
separando o bem do mal
e os bom foram alcunhado
pelo nome de normal
até que veio o trovão
a voz de Deus ribombou
foi assim qu'ele avisou
qu'era pra ter inclusão
Juntaram tudo de novo
que é pra sê tudo igual
tudo irmão colega amigo
ser diferente é normal*

*Viu Deus o seu povo unido
sua obra realizada
nem reparou na risada
de quem fez o prometido
os de fora tudo dentro
e lá de dentro excluído*

Viviane Veras

RESUMO

A prática de trabalho com alunos surdos falantes de Libras – Língua de Sinais Brasileira - propiciou que assistíssemos a várias mudanças nas concepções educacionais que pensam a educação desse sujeito. Atualmente, tanto os professores surdos quanto os ouvintes chegaram a um aparente consenso de que estes alunos têm direito a uma educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita) para que ele se desenvolva e adquira conhecimento. Observando os atuais movimentos reivindicatórios por uma educação de qualidade para estas pessoas, elegemos como *corpus* desta pesquisa uma análise da coletânea acadêmica de quatro volumes, intitulada “Estudos Surdos”, editada pela Editora Arara Azul, confrontando-a com a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva. O objetivo específico é localizar, nestes documentos, dados que possibilitem dar visibilidade às inovações propostas para o ensino dos alunos com surdez inseridos nas escolas regulares. Buscamos especificamente propostas de acesso ao conhecimento, como por exemplo, uma escrita acessível, própria para a Libras, buscando identificar quais os regimes de verdade que esses textos veiculam em relação à necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais, uma vez que o percurso educacional do sujeito surdo falante de Libras na escola ainda aponta lacunas que muitas vezes o transformam em deficiente quando este é solicitado a ler e escrever em uma língua oral auditiva. Partimos do pressuposto de que as línguas de sinais têm um sistema próprio de escrita, que já está sendo ensinado em cursos de graduação e pós-graduação em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, desde outubro de 2006 através do Curso de Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa pôde coletar dados que revelam que as opiniões expressas nesses documentos com relação ao direito a uma Escrita em Sinais ainda são incipientes para a implantação efetiva desta escrita, pois o sujeito revelado dos *Estudos Surdos* apresenta traços que denunciam uma transmutação dos mecanismos de biopoder, controle do corpo, impostos aos sujeitos falantes de línguas de sinais desde o tão debatido Congresso de Milão de 1880: incentiva-se mais que o sujeito aprenda a inscrever-se melhor nas práticas de leitura e escrita em português, normalizando-o e mantendo as relações de poder-saber inalteradas, do que realmente permitir que ele se inscreva nas práticas de leitura e escrita através da língua de sinais, à cultura surda. As considerações realizadas nesse estudo pretendem trazer uma reflexão aos educadores e gestores educacionais, no sentido de repensarmos a educação dos alunos surdos em relação às diferenças a que cada sujeito tem direito, ou seja, aceitar por inteiro a língua de sinais e os sujeitos que falam e são falados por ela: naturalizar sua escrita, seja em português ou em sinais.

Palavras chave: Libras. Escrita em Sinais. *Signwriting*. Educação Bilíngue. Surdez.

ABSTRACT

The practice of dealing with deaf speakers of Libras - Brazilian Sign Language - made us know many changes in the educational concepts thought for this special kind of education. Actually both deaf and "listeners" teachers reached an apparent consensus that deaf students have the right to have a bilingual education (Libras and Portuguese in the written form) for their personal development and knowledge. Observing the current movements demanding a qualified education for deaf people, we elected - as a corpus of this research - the analysis of four volumes of an academic collection entitled "Deaf Studies", published by Editora Arara Azul, comparing its postulates with the current Brazilian National Education Policy especially in the inclusive perspective. The specific goal of this research is to look for data that can give visibility to some proposed innovations for the education of deaf students enrolled in regular schools. We intend to look for specific proposals for access to knowledge, such as an accessible writing or the knowledge of Libras itself, seeking to identify the actual means by which these texts convey about the need for changes in educational paradigms, since the educational process of deaf students who speak Libras in school still identifies gaps that often turn them into disabled when someone asks them to write or read in a oral written system. We assume that sign languages have their own system of writing, which is already being taught in graduation and postgraduation institutions in various parts of the world, including Brazil, since October 2006 through the Course Libras-Literature of Santa Catarina Federal University".

This research could collect data that reveal many opinions expressed in these documents. According to them, the right to learn a Sign Writing system is still beginning and the effective implementation of this writing system is far for being effective, because the subject of Deaf Studies have revealed traces that show a transmutation of the mechanisms of biopower and control of the body imposed to sign writing users since the so much told Congress of Milan, 1880: the individuals are much more encouraged to learn how to enroll in the best practices of reading and writing in Portuguese, "normalizing" them and – consequently - maintaining the power-knowledge relationships unchanged, than actually allowing them to enroll in the practices of reading and writing through sign language, to the so called deaf culture. The considerations made in this study reflect a wish to bring educators and educational administrators, to rethink the education of deaf students – thinking about the specificities that each individual has. This means, in other words, to accept in its entirety sign language and all those who speak it and who are spoken by it, naturalizing their writing, either in Portuguese or in signwriting.

Keywords: Libras (Brazilian Sign Language); Sign Writing; Bilingual Education; Education for the deaf.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- 01 Cartaz de convite para a passeata em favor da manutenção da escola especial para surdos do Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro
- 02 Charge comparando o Congresso de Milão ao fechamento da Escola Especial para surdos do INES.
- 03 Exemplo de escrita do sinal “Libras” em *Stokoe Notation*
- 04 Exemplo de escrita do sinal “Libras” em *Signwriting*
- 05 Representação da perspectiva expressiva no *Signwriting*
- 06 Representação da verticalidade no momento da escrita *Signwriting*
- 07 Representação das formas de mão básicas na escrita *Signwriting*
- 08 Representação da orientação das mãos e da palma na escrita *Signwriting*
- 09 pontos de contato na escrita *Signwriting*
- 10 Representação dos eixos do corpo onde acontece os movimentos nas línguas de sinais.
- 11 Representação do alfabeto manual através da escrita *Signwriting*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional especializado
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONADE	Conselho Nacional da Pessoa Portadora de Deficiência
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DOU	Diário Oficial da União
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua de Sinais Brasileira
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Capítulo I – Concepção de sujeito e produção de objetos de discurso em Foucault – A arqueologia do saber.	21
1.1 – Sobre as regularidades discursivas	22
1.2 – Os enunciados e a função enunciativa	27
1.3 – Descrição arqueológica: possibilidade de escansão do processo de construção dos objetos de um discurso	31
1.4 – A formação de objetos nos discursos sobre a surdez	36
Capítulo II – Releitura histórica: buscando as rupturas	38
2.1 – O processo de inclusão escolar no Brasil – consequências da declaração de Salamanca	38
2.2 – Releitura histórica da educação dos surdos: buscando as rupturas.....	46
2.3 – Rupturas localizadas e datadas.....	53
Capítulo III – Análise do macro discurso: Quem são os sujeitos produzidos pela Política Nacional de Educação Especial e pelos Estudos Surdos?	56
3.1 – Política Nacional de Educação Especial	56
3.2 – Estudos Surdos	63
3.3 – Diferentes sujeitos: Considerações e reflexões sobre os dados encontrados	69
Capítulo IV – Análise do macro discurso: Qual é a escola bilíngue pensada pela Política Nacional de Educação Especial e pelos Estudos Surdos?	72
4.1 – Educação Bilíngue para surdos falantes de Libras: duas línguas na mesma escola	73
4.2 – O bilinguismo na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado	77
4.3 – Estudos Surdos: a escola bilíngue sonhada pelos surdos	84
4.4 – Diferentes sujeitos: a escola proposta pelas duas instâncias apresenta deslocamentos? Considerações e reflexões sobre os dados encontrados	92
Capítulo V - Análise do micro discurso: possibilidades de circulação dentro das correntes discursivas que pensam e falam o sujeito surdo falante de Libras	95
5.1 – Estudos Surdos: Os discursos formam sistematicamente os objetos de desejo para a educação desse sujeito surdo falante de Libras	95
5.2 – É possível ser “Surdo” só em Libras ou só em português? A escrita em sinais como opção para acessibilidade ao conhecimento.....	99
5.3 – Um início de conversa sobre as diferenças e necessidades humanas	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	125
Anexo 1 – Tradução das Resoluções do Congresso de Milão - 1880.....	126
Anexo 2 – Cópia da sessão “Redacção” do Diário Oficial da União n. 149/1892.....	130
Anexo 3 – Cópia da sessão “Redacção” do Diário Oficial da União n. 159/1892.....	133

INTRODUÇÃO

Entrei em contato com o *mundo dos surdos*¹ em 1996, após a descoberta da surdez congênita de minha segunda filha. Tal descoberta abriu-me novos caminhos e outra profissão. De profissional da informática, obriguei-me a voltar aos estudos, desta vez, em área bem diferente: Pedagogia - Educação Especial. Tentando entender aquele mundo novo que se abria diante de meus olhos atônitos, tornei-me Professora da Educação Especial, especializando-me, logo após a graduação, em Educação e Surdez.

A experiência da maternagem em sinais durante um ano e meio e, em seguida, maternagem em português², embasaram definitivamente opiniões complexas a respeito dos não ouvintes³ e da surdez. Opinião e visão de mundo mais flexíveis, porém densas, o que me permitiu ocupar espaços e escrever minha própria história – singular e coletiva – tecida no âmago de outras histórias: desabafos e denúncias das mães de outros surdos nos atendimentos terapêuticos em grupo, dificuldades e apoios oportunizados pelos profissionais das escolas onde minha filha estudou, exemplos de vida de pessoas surdas com as quais convivi no trabalho e na vida e, principalmente, as aflições causadas pelo desconhecimento das pessoas em relação a Libras⁴. Superei o luto indo à luta.

Em 2002, durante a Pós-Graduação, passei a atuar três dias por semana, em período integral, junto a alunos surdos falantes de Libras⁵, com idades entre oito e dezesseis anos. Em 2007, passei a acompanhar outros alunos (adolescentes e adultos), diariamente: no período da manhã, em sala de aula da Escola Regular⁶; no contraturno,

¹ Uso o termo empregado por Sacks para descrever meu sentimento diante do contato com uma “perspectiva totalmente nova sobre problemas antiquíssimos, uma concepção nova e inesperada da linguagem, da biologia e da cultura... tornou estranho o familiar, e familiar o estranho” (Sacks, 1998 – p.10).

² Minha filha nasceu com uma síndrome (sequência óculo-aurículo-vertebral), o que ocasionou surdez do nascimento até os três anos e meio de idade, quando se tornou ouvinte por cerca de 8 meses, perdendo em seguida gradativamente a audição e se tornando surda severa/profunda aproximadamente aos 5 anos e meio de idade, devido a uma doença auto-imune na cóclea. Neste período de surdez total, aprendeu Libras e, em seguida, no período de audição, aprendeu português oral, mantendo esta forma de comunicação até hoje.

³ Termo empregado por GESUELI, 1988, referindo-se às pessoas que têm surdez profunda, impossibilitando a aquisição natural de uma língua oral/auditiva. Serve como contraponto à maioria das pessoas que ouvem, ou seja, os “não surdos”.

⁴ Língua de Sinais Brasileira, Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005.

⁵ Surdo falante de Libras: no trabalho ora apresentado, nomeamos assim apenas as pessoas que têm surdez e que se consideram pertencentes à Comunidade Surda, por comunicarem-se prioritariamente em Libras e tecerem toda uma representação sobre si atrelada à produção cultural gerada por sua perspectiva de mundo, pautada na experiência visual da comunicação, mesmo que estes também possuam oralidade, como é o caso de várias pessoas que conhecemos pessoalmente. O termo também não se reporta às pessoas surdas que não têm nenhum vínculo com a língua de sinais, e nem àquelas que usam implante coclear e optaram (ou seus pais optaram por elas) por ouvir/falar uma língua oral em detrimento da língua de sinais.

⁶ Escola Regular - onde a língua de ensino é a oral falada pela maioria das pessoas que frequentam esta escola.

em Sala de Recursos para Deficientes auditivos⁷. A prática vivenciada como Professora de Educação Especial, atuando com esses alunos surdos falantes de Libras nos períodos citados, e mesmo minha experiência anterior, que remonta à descoberta da surdez de minha filha, fizeram com que eu percebesse que as várias propostas sugeridas atualmente pelos pesquisadores educacionais, especificamente os que se dedicam a estudar os alunos surdos em suas dificuldades escolares, sugerem que a abordagem bilíngue no processo de ensino aprendizagem – respeitando a Libras como primeira língua, a natural, e a Língua Portuguesa como segunda língua, com metodologia de ensino adequada – é ideal e suficiente para que este sujeito do ensino se desenvolva e adquira conhecimento. Porém, na prática ainda percebo lacunas que nem a Escola para Surdos nem a Escola Regular conseguiram ainda resolver: proficiência insuficiente na Língua Portuguesa escrita – se for comparado ao ouvinte/falante de Língua Portuguesa – tornando este sujeito eternamente dependente do tradutor na mediação da comunicação escrita⁸.

Encontrando em meus alunos surdos todas as dificuldades escolares já apontadas por diversos estudiosos da área (SOUZA 1998, GÓES 1999, QUADROS 1997, GOLDFELD 1997, BRITO 1995, CAPOVILLA 2001, FERNANDES 2003), mas percebendo que as exigências escolares eram pautadas prioritariamente no manejo eficiente da Língua Portuguesa, e que ainda faltava um *substrato psicológico*⁹ adequado que permitisse ao aluno surdo organizar seu pensamento e expressar-se sem o intermédio da tradução durante o momento da escrita, motivei-me a buscar alternativas de ensino que oferecessem a estes alunos oportunidades de aprendizagem semelhantes aos demais alunos: possuir o material de ensino na modalidade escrita da língua falada por ele. Alternativas que respeitassem o seu potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político-cultural, mas, principalmente, que fossem compatíveis com a língua visual/espacial que utilizavam para comunicar-se. Buscava uma modalidade de escrita em língua de sinais que promovesse, ao mesmo tempo, um processo educacional escolar bilíngue/bicultural.

⁷ Nomenclatura da Política Nacional de Educação Especial do ano de 1994 e que, mesmo após mudanças na Legislação, permanece inalterada em vários lugares no Brasil.

⁸ Refiro-me especificamente às exigências da escola que prioriza a língua oral nas modalidades falada e escrita, não respeitando a condição do aluno surdo de ser falante de outra língua, que possui inclusive outra modalidade: a visual.

⁹ *Substrato psicológico* – uma escrita em modalidade visual que permita maior expressão criativa no momento da escrita, neste caso, uma escrita em língua de sinais, compatível com a língua natural desse sujeito, capaz de prover um *letramento natural* (concebido por nós como ocorrendo através de um sistema linguístico escrito com valores e parâmetros simbólicos compatíveis com a língua falada pelo sujeito). Compreendemos a importância e a necessidade do aprendizado da Língua Portuguesa e os estímulos que devem ser oferecidos ao aluno surdo para que ele adquira tal habilidade. Concordamos com Gesuéli (1998, p. 133) quando afirma que: “No ensino da criança surda, cabe ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e escrever”. Porém, nossa preocupação durante esse recorte específico, estava focada na escrita em Libras, mesmo considerando a importância da Língua Portuguesa escrita.

Nesse sentido, em 2000, realizei uma pesquisa bibliográfica na qual encontrei uma escrita criada em 1974, própria para línguas de sinais. Esta escrita visual, de nome *Signwriting*, foi desenvolvida pela norte-americana Valerie Sutton, sendo uma escrita destinada a grafar línguas de sinais, por ser visual/espacial e por respeitar os parâmetros gramaticais de realização dos sinais: configuração de mãos, expressão facial e corporal, localização espacial, direcionalidade e movimento. Essa escrita pode proporcionar acessibilidade¹⁰ e condições para que o surdo falante de Libras se desvincule do processo de tradução da escrita de uma língua oral para a língua de sinais e vice-versa. Esse conhecimento adquirido embasou definitivamente a minha prática pedagógica desenvolvida junto aos alunos surdos falantes de Libras a partir do ano de 2002.

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (doravante PNEE), fundamentada em estudos que buscam oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, tem preconizado que o melhor lugar para exercermos nosso direito à educação é a escola regular, a que todos têm direito, sem exceção. Apoiando-se em acordos internacionais (Declaração de Salamanca - 1994¹¹, ratificada pela Declaração da Guatemala – 2002¹², Educação para Todos – EFA - 2000¹³) das quais o Brasil é signatário, o Ministério da Educação (doravante MEC), promoveu discussões com vistas a preparar os professores para a nova realidade. A efetivação dessa discussão culminou, dentre outras ações, com um Curso de Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE) – que é a materialização da PNEE na Perspectiva Inclusiva e que iniciou discussões a partir de 2005 – que em 2007 capacitou aproximadamente 600 professores da Rede Regular e que, atualmente, está capacitando mais de 3.300 professores através de Programa de Pós-Graduação para Especialização em AEE. Tal empreendimento pretende dar conta das diferenças trazidas pelo aluno da Educação Especial, suplementando e complementando a necessidade educacional dos alunos com deficiência¹⁴ (física,

¹⁰ Acessibilidade, nesse contexto, refere-se a uma escrita de modalidade visual própria para a língua de sinais, como é o caso da escrita *Signwriting*, que visa facilitar o acesso ao conhecimento difundido por meio escrito, através de uma escrita da Língua de Sinais.

¹¹ Proposta pela ONU, sendo o Brasil um dos seus signatários, esta resolução trata dos princípios, da política e da atuação da Educação Especial, visando equiparação de oportunidades para todas as pessoas com deficiência. É o marco inicial do processo que culminou com o movimento de inclusão escolar e social destas pessoas.

¹² Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas que têm deficiência.

¹³ Acordo firmado no Fórum Mundial sobre a Educação, reunido em Dakar (2000), com o objetivo de mobilizar a sociedade civil, bem como a comunidade internacional em seu conjunto, para exigir dos seus respectivos governos o cumprimento dos objetivos fixados visando à educação de todas as pessoas, sem exceção.

¹⁴ A nomenclatura refere-se ao que é preconizado pelo Governo Federal, não refletindo nossa opinião pessoal nessa pesquisa. Compartilhamos a opinião de Wrigley que coloca a surdez dentro dos estudos

intelectual, auditiva e visual), com transtornos globais de desenvolvimento e aqueles que possuem superdotação, através de atendimento pedagógico específico em Salas Multifuncionais, no contraturno àquele frequentado pelo aluno no ensino regular, trabalho este que será assumido pelos professores formados em AEE.

Paralelo ao trabalho do MEC, vários pesquisadores de Universidades brasileiras já vinham se mobilizando, desde aproximadamente 1996: Marianne Rossi Stumpf, Antônio Carlos da Rocha Costa, realizando estudos sobre o desenvolvimento de programas que usassem a Escrita em Sinais *Signwriting* como proposta de escrita, empenhados em repensar tecnologias de suporte para nativos da Língua de Sinais Brasileira – doravante Libras (STUMPF 2005); Lucinda Ferreira Brito e Ronice Müller de Quadros publicando materiais sobre a estruturação gramatical (léxica e semântica) da Língua de Sinais Brasileira (BRITO 1995, QUADROS 2004). Na região sul do Brasil, vários grupos, compostos por docentes, alunos de graduação e de pós-graduação, bem como pelas comunidades de surdos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, teceram reflexões acerca da surdez numa perspectiva Sócio-Antropológica (SKLIAR, 1998, 1999 e 2000), culminando em uma mobilização maior dos pesquisadores de outras universidades brasileiras. Essas reflexões formaram um conjunto que passou a apontar a necessidade de se pensar numa educação bilíngue e bicultural para a pessoa surda. Fruto dessas reflexões que ocorreram em vários lugares do Brasil, grupos de surdos e seus familiares mobilizaram-se politicamente, culminando com a Lei 10.436, de 22 de abril de 2002 (Lei da Libras), regulamentada em 22 de dezembro de 2005, através do Decreto 5.626 de 2005.

A Editora Arara Azul, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina e o CAPES, lançou em 2006 uma série de quatro volumes de pesquisas acadêmicas intitulada *Estudos Surdos* (mesmo ano em que iniciou o Curso de Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, que formou aproximadamente 500 profissionais em 2010). Essa coletânea visa tornar públicas as várias pesquisas que já haviam sido realizadas e que foram apontadas pela Coordenadora do Projeto – a Professora Doutora Ronice Müller de Quadros – como sendo realizadas numa perspectiva diferente dos estudos anteriores: na perspectiva dos próprios surdos. Toda a coleção traz capítulos escritos por pesquisadores surdos, por pesquisadores bilíngues e por intérpretes de Libras. Estes autores afirmam estar buscando desconstruir e construir saberes (*Estudos Surdos*, p. 9, v. I). Esta coletânea agrega o conhecimento advindo do âmbito acadêmico, legitimando, de certa forma, um movimento social dos surdos em prol de mudanças educacionais e sociais.

culturais por pensar que “a surdez é uma temática epistemológica e não audiológica” (LOPES, 1998, p. 105).

Embora os dois movimentos demonstrem pensar em uma educação de qualidade que contemple as especificidades educacionais e sociais das pessoas surdas – tanto a PNEE com o AEE, quanto à coletânea Estudos Surdos – ainda não tiveram suas reivindicações e indicações contrapostos no sentido de um estudo no âmbito de uma análise discursiva, de forma que se possam evidenciar os não-ditos e, principalmente, quais os efeitos de sentido que emergem deles, em direção a atender as especificidades educacionais destas pessoas. Embora, aparentemente, a discussão seja em torno de Escola Bilíngue para surdos (algumas vezes vista como Especial nos documentos oficiais do MEC) *versus* Escola Inclusiva (a Regular, com outros alunos, que também se afirma Bilíngue), suspeitamos que talvez nem uma nem outra apresentem propostas que realmente venham ao encontro da necessidade deste sujeito que, na escola, é a aquisição de conhecimento e acessibilidade às informações em sua própria língua.

Essa suspeita justifica a necessidade de uma pesquisa que aponte se as várias propostas pedagógicas sugeridas nestes documentos indicam uma abordagem bilíngue no processo de ensino aprendizagem – respeitando a Libras como primeira língua, a natural, e a Língua Portuguesa como segunda língua, com metodologia de ensino adequada, uma imersão cultural nas duas línguas, com todas as possibilidades simbólicas (uma escola bilíngue e bicultural, inclusive na escrita) – ou se é mais uma tentativa de deslocar o sujeito, de forma a que ele se adeque ao que já está posto pela escola comum, seja em escola para surdos ou em escola inclusiva.

Em virtude dessa justificativa, nosso objetivo geral de pesquisa será o de analisar as propostas educacionais de acesso ao conhecimento, contidas nos Estudos Surdos e na PNEE, visando identificar se objetivam perpetuar as intenções de normal(t)ização¹⁵ do sujeito surdo, adequando-o ao contexto de uma sociedade falante, escritora da Língua Portuguesa, ou se este sujeito surdo falante de Libras é aceito em sua completude histórica e cultural, inclusive com sua escrita atravessada pela Língua de Sinais no momento da escrita em português. Esta pesquisa procura viabilizar um estudo das formações discursivas contidas na PNEE e nos Estudos Surdos, através da perspectiva arqueológica foucaultiana (FOUCAULT, 2002a), visando observar se as inovações pedagógicas propostas nos dois documentos pensam a acessibilidade linguística dos alunos surdos falantes de Libras ao conteúdo curricular também através de uma escrita em Libras, ou seja, uma possibilidade de que ele tenha também uma

¹⁵ Normalizar: (*normal+izar3*) vtd 1 Tornar normal; 2 Reentrar na ordem; voltar à normalidade./ Normatizar: (*norma+izar3*) vtd Estabelecer normas para.(dic. *Michaelis*). O jogo com estas palavras é proposital, tendo como objetivo provocar uma reflexão crítica, retomada no decorrer da pesquisa.

escrita bilíngue – seja em escola regular ou própria para surdos – fato que pode vir a contribuir para aquisição de conhecimento por parte desta parcela da população¹⁶.

Decorrente do objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos que conduzirão o trabalho de pesquisa:

- a) Levantar a noção de sujeito surdo falante de Libras e especificar o funcionamento da produção desses sujeitos que subjaz nos discursos dos Estudos Surdos e na Política Nacional de Educação Especial.
- b) Identificar como esses documentos pensam ser a escola para os sujeitos surdos falantes de Libras: o que as duas instâncias discursivas compreendem por *bilinguismo*?
- c) Apontar se esses documentos viabilizam ou não na escola, a presença de uma escrita em línguas de sinais.
- d) Apontar se há deslocamentos e, havendo, se eles engendram ou não novos regimes de verdade.

Respondendo à questão geral sobre em que medida os Estudos Surdos e a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva concorrem para mudanças nos discursos pedagógicos atuais, será possível observar se estas formações discursivas instauram novos regimes de verdade (proposta bilíngue/bicultural, com a aceitação de uma escrita também bilíngue/bicultural – seja em Escrita em Sinais ou não), ou se se trata de mais uma faceta do polêmico Congresso de Milão.

Pelos motivos citados, ao tecer esta pesquisa, coloco-me no lugar ao qual penso pertencer, arcando com o ônus que acarreta assumir-se como “intelectual específico” (FOUCAULT, 1979, p. 9), aquele que busca, através de um exercício político da própria profissão - Professor de Educação Especial, Especialista em Surdez que atuou com alunos com surdez em escola regular da rede municipal até o ano de 2010 - rearticular duas categorias que devem caminhar juntas para que a educação seja realmente um exercício de reflexão sobre si própria: a teoria associada à prática.

Considerando, como Foucault, que os problemas políticos não giram em torno de “ciência/ideologia”, mas em termos de “verdade/poder”, pretendemos utilizar o conceito

¹⁶ Falamos “pode vir a contribuir” porque reconhecemos que somente o fato de o aluno ter materiais escritos em sua própria língua não é fator decisivo para que esse aluno obtenha sucesso acadêmico. Como exemplo, podemos citar o caso dos falantes de Língua Portuguesa, que possuem uma grande quantidade de materiais impressos nessa língua e, mesmo assim, várias dificuldades não são superadas na escola regular. O material escrito auxilia, mas não é o responsável isolado pela aquisição de conhecimento por parte dos alunos. Nossa ideia em relação ao material escrito em Libras é pensar em favorecer acesso a um material de leitura que propicie consultas sem a necessidade do processo tradutório, uma vez que nossa experiência nos habilita a dizer que em vários lares, muitos pais não têm a suficiente proficiência em Libras que os possibilite auxiliar conceitualmente o filho durante as tarefas escolares. Reconhecemos também que existem alguns materiais em vídeo e que sua ampliação facilitaria também o processo de aquisição de conhecimento. Porém, no momento de uma dúvida específica, perde-se muito tempo tentando localizar a informação.

de “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1979) para refletir menos ingenuamente sobre as produções que todos os sistemas de sequestro – escolas ou até mesmo as formações discursivas instituídas – desenvolvem, sejam eles governamentais ou privados, pois conforme afirmou esse filósofo da contemporaneidade:

Há um combate “pela verdade” ou, ao menos, “em torno da verdade” – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer “o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar”, mas o “conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder”; entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha. (FOUCAULT, 1979, p. 13)

Objetivando perceber estas verdades produzidas pelas diferentes instâncias que (co)ordenam e (co)operam socialmente, bem como suas consequências educacionais para os sujeitos surdos falantes de Libras – cuja porcentagem de aproximadamente 95% é composta de filhos provenientes de famílias não surdas falantes de português oral –, desenvolveremos nossa pesquisa em cinco capítulos, seguidos das considerações que julgamos relevantes sobre o estudo realizado e as implicações para futuras pesquisas.

O *Capítulo I – Concepção de sujeito e produção de objetos de discurso em Foucault – A arqueologia do saber*, versará sobre o referencial que este autor aborda sobre a complexidade das Formações Discursivas, servindo de suporte e fundamentação para o estudo discursivo que empreenderemos nos capítulos posteriores, nos quais serão analisados a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e os quatro volumes da obra *Estudos Surdos*. Neste capítulo, estaremos percorrendo sobre aspectos importantes da obra *Arqueologia do Saber*, tais como: regularidades discursivas, enunciados e função enunciativa, metodologia de estudo proposta pela arqueologia e a formação de objetos em um discurso. Nosso objetivo central é buscar um aprofundamento teórico que possibilite pensar em como funciona a produção de objetos nos discursos sobre a surdez, uma vez que Foucault alerta que os discursos formam sistematicamente os sujeitos do qual falam. Este capítulo também irá embasar a releitura histórica que empreenderemos no capítulo seguinte.

O *Capítulo II – Releitura histórica: buscando as rupturas*, apresentará uma visão histórica e política da educação destes sujeitos, sob dois enfoques: histórico-educacional - no âmbito da legislação educacional, e histórico-social - no âmbito dos grandes movimentos que geraram mudanças educacionais, a partir do Congresso de Milão de 1880 que marca o embate sobre a metodologia de ensino adequada para ensino de pessoas surdas a nível mundial: oralismo ou gestualismo, até o *Movimento*

Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda, uma articulação político-social contemporânea, ocorrida nos dias 19 e 20 de maio do ano de 2011, em Brasília – DF, cujos integrantes, contrários à Política Nacional de Educação Especial do Brasil, reivindicam o direito a uma educação bilíngue em Escola para Surdos, aparentando contrariar documentos nacionais e internacionais.

No *Capítulo III – Análise do macro discurso: Quais são os sujeitos produzidos pela Política Nacional de Educação Especial e pelos Estudos Surdos?* pretendemos levantar a noção de sujeito surdo falante de Libras encontrado nos discursos do *corpus* proposto nessa pesquisa. O estudo discursivo empreendido no material a ser pesquisado pretende responder às seguintes questões: Quem são os sujeitos-objeto produzidos nessas instâncias discursivas? Quais espaços sociais eles reivindicam para si? Como esse sujeito se vê em relação à sua língua?

No *Capítulo IV – Análise do macro discurso: Qual é a escola bilíngue pensada pela Política Nacional de Educação Especial e pelos Estudos Surdos?* levantaremos dados objetivando esclarecer qual é o tipo de bilinguismo proposto pelas duas instâncias discursivas. A análise empreendida pretende responder às seguintes questões: Diferentes modos de produção desse sujeito-objeto nos discursos sobre sujeitos surdos falantes de Libras sugerem práticas pedagógicas diferenciadas? Esses documentos enfatizam ou não a pertinência de uma escrita em Libras? Existem propostas capazes de romper com os paradigmas educacionais seculares impostos pelos não surdos, especialmente aquele que preconiza a necessidade de se ler e escrever bem em português?

O *Capítulo V – Análise do micro discurso: possibilidades de circulação dentro das correntes discursivas que pensam e falam o sujeito surdo falante de Libras*, abordaremos através de pistas discursivas selecionadas, quais são as formas encontradas por esse sujeito para se adequar ou se deslocar dentro dessas diferentes formações discursivas que falam e pensam a surdez e os surdos falantes de Libras. Pretendemos apontar se existem deslocamentos e se estes engendram novos regimes de verdade.

Em *Considerações Finais*, abordamos as conclusões a que chegamos fruto da pesquisa empreendida, apontando as possíveis consequências sociais e educacionais que esse estudo como um todo propicia. Esperamos contribuir para as necessárias rupturas, visando facilitar o acesso ao conhecimento escolar – que é formulado em grande parte, através de material escrito – pelas futuras gerações de surdos falantes de Libras que dividirão seu cotidiano familiar, escolar e social com os falantes de português.

CAPÍTULO I – Concepção de sujeito e produção de objetos de discurso em Foucault – A arqueologia do saber

Visando uma análise dos discursos sobre a surdez, sentimos a necessidade de um estudo mais profundo do livro *Arqueologia do Saber*, de Michel Foucault. Para tanto, redigimos uma pequena sinopse, visando introduzir o leitor ao tema, aprofundando o assunto gradualmente, conforme avançamos no tema central: formação de objetos no discurso. O objetivo fundamental deste capítulo é levantar um arcabouço teórico que propicie um estudo discursivo do *corpus* dessa pesquisa na perspectiva arqueológica foucaultiana, que será realizado nos capítulos posteriores. Pretendemos compreender melhor de que forma os discursos produzem seus objetos.

No primeiro capítulo *Introdução*, Foucault contextualiza o ponto de partida de seu percurso: as rupturas importantes que visaram uma retomada dos fatos históricos de forma diferenciada em relação ao que era feito anteriormente. Definindo os autores que detectaram incidências e interrupções no fluxo histórico (Bachelard, Ganguilhem, Guérout), Foucault apresenta dados e dá início ao que pretende ser a arqueologia, a qual objetiva uma ruptura em relação à história das ideias, que primava pela linearidade dos acontecimentos históricos. Neste sentido, ele pretende “revelar os princípios e as consequências de uma transformação autóctone que está em vias de se realizar no domínio do saber histórico” (FOUCAULT, 2002a, p.18), mostrando que a questão central de sua tese acontece no campo em que os acontecimentos se desenvolvem, ou seja, no discurso.

No capítulo *II - As regularidades discursivas*, o autor define de forma precisa as unidades do discurso, rejeitando as interpretações psicológicas que vinham sendo feitas anteriormente. Aborda também as formações discursivas, buscando definir as relações existentes entre elas e a formação de seus objetos de discurso. Trata da formação das modalidades enunciativas, dos conceitos e das estratégias, visando descrever todas as nuances analisáveis em uma formação discursiva. Finaliza o capítulo mostrando a necessidade real de analisar o discurso em sua riqueza.

No decorrer do capítulo *III, O enunciado e arquivo*, o autor deixa claro a abrangência da função enunciativa, descrevendo também importantes conceitos: raridade, exterioridade, acúmulo, a priori histórico e arquivo, os quais servirão de escopo teórico para o referencial que será desenhado no quarto capítulo: *A descrição arqueológica*.

Neste capítulo, o autor especifica o que seria uma descrição arqueológica, confrontando e apontando as diferenças em relação à história das ideias. Passa a delinear os conceitos de original e regular, em seguida aponta as contradições e os fatos comparativos que utiliza para realizar uma análise arqueológica, culminando nas

mudanças e transformações que tal análise pode empreender. Finalizando o capítulo, o autor propicia uma importante contribuição à reflexão sobre ciência e saber, cujo tópico pretendemos abordar com maior afinco, retomando posteriormente uma visita conceitual aos critérios estabelecidos na introdução deste trabalho, ou seja, como os discursos podem produzir seus objetos.

No quinto e último capítulo do livro, Foucault passa a dialogar com alguém que ele não nomeia previamente. Conjecturamos que seja um amigo intelectual que fez uma leitura prévia de seus escritos e que passou a questioná-lo, visando melhor esclarecimento conceitual; pode ser também um monólogo, onde ele se pergunta sobre questionamentos que poderiam surgir, da parte de outros intelectuais, acerca de sua teorização, uma vez que ele próprio reconhece que os discursos sobrevivem à morte das pessoas. É um mistério que, sem dúvida, sobreviveu à sua morte.

1.1 – Sobre as regularidades discursivas

A definição de alguns conceitos importantes presentes no *Capítulo II – As regularidades discursivas* do livro *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault, são de suma importância e serão necessários para o estudo discursivo do *corpus* da pesquisa: definir as unidades do discurso, as formações discursivas, modo de formação dos objetos de discurso, como ocorre a formação das modalidades enunciativas, os conceitos, as estratégias discursivas e as consequências que tais formações têm sobre as correntes discursivas.

Visando definir o que vem a compor as unidades do Discurso, Foucault tenta descrever as relações entre os enunciados, de uma forma inovadora: evita análises psicológicas que buscam identificar a fala oculta do autor do material analisado. Decide por “não negligenciar nenhuma forma de descontinuidade, de corte, de limiar ou de limite”, optando por “descrever os enunciados no campo do discurso e as relações que lhe são suscetíveis” (op. cit. p. 35). Para isso, ele questiona as sínteses acabadas, reconhecidas como verdadeiras desde o início (idem, p. 23), visando libertar-se de noções que diversificam o tema da continuidade: tradição, influência, desenvolvimento, evolução, mentalidade ou de espírito. Inquieta-se diante de “certos recortes ou agrupamentos que já nos são familiares” (p. 24) e os recortes provenientes dos grandes tipos de discurso, das formas ou dos gêneros. Esses só podem ser analisados ao lado de outros com os quais mantêm relações complexas. Foucault também afirma suspeitar das unidades do livro e da obra, pois o livro não é uma unidade material homogênea nem uniformemente aplicável. Sobre a obra, ele diz que a operação interpretativa determina o *opus* em sua unidade. “Ela não pode ser considerada como unidade

imediate, nem como unidade certa, nem como unidade homogênea” (p. 27). Visando um último cuidado, segundo ele para não entrar no “circuito das continuidades irrefletidas”, quando analisarmos os discursos devemos renunciar a dois temas opostos, mas ligados: o primeiro que quer que seja impossível assinalar a irrupção de um acontecimento verdadeiro, e o segundo preceito que afirma que todo discurso manifesto repousaria “secretamente” sobre um já-dito, ou ainda um “jamais-dito” (p. 28).

Foucault sugere que acolhamos “cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos” (p. 28); para isso, devemos definir as regras e as justificativas dessas continuidades, fazendo uma seleção. Esses fatos exigirão uma teoria na qual apareça “o campo dos fatos do discurso a partir do qual são construídas” (p. 28).

Para que ocorra uma análise do discurso, ele propõe que sigamos alguns passos iniciais (p. 30): a) Tomar por marco inicial as unidades inteiramente fechadas (no nosso caso, os discursos sobre a surdez), colocando-se fora delas para estudar seu interior e suas contradições; b) perguntar quais unidades formam esse discurso e com que direito podem reivindicar um domínio e uma continuidade que as individualize no tempo, descrevendo estas unidades; c) identificar as leis que as formam e o pano de fundo dos acontecimentos dos quais elas se recortam, o conjunto de enunciados efetuados através de um sistema linguístico – falado ou escrito – “em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um”; d) buscar os efeitos de superfície: se existe total aceitação ou até uma institucionalização desta unidade. Fazer uma descrição dos acontecimentos do discurso, colocando a questão: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (p. 31); e) evitar uma análise psicológica do pensamento do autor, o que estava oculto no já dito. Deve-se “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação”, estabelecendo correlações com outros enunciados, buscando a singular existência do que emerge no enunciado, restituindo-lhe a condição de acontecimento (p. 32); f) descrever outras unidades: “a análise de sua coexistência, de sua sucessão, de seu funcionamento mútuo, de sua determinação recíproca, de sua transformação independente ou correlativa” (p. 33); escolher uma região inicial que poderá ser reorganizada posteriormente – por um lado escolher um domínio e, por outro, apreender em um enunciado o momento de sua existência e as regras de seu aparecimento (p. 34).

Definida a questão das Unidades do Discurso, Foucault passa a falar sobre as Formações Discursivas, buscando definir as relações entre os enunciados. Tentando tornar os agrupamentos discursivos provisórios e visíveis, ele elabora quatro hipóteses, que ao serem desenvolvidas resultaram nos seguintes achados: 1) Em um domínio de objetos bem recortado, ele encontrou “séries lacunares e emaranhadas, jogos de diferenças, de desvios, de substituições, de transformações” (p. 42), pois que

enunciados diferentes dispersos no tempo formam um conjunto quando se referem ao mesmo objeto. Através da descrição das regras de dispersão desses objetos, é possível formular sua lei geral de repartição; 2) Em uma enunciação, ele encontrou formulações diferentes e funções heterogêneas, mostrando que o texto não é ininterrupto. É necessário para se definir a forma e o tipo de encadeamento de um grupo de relações entre os enunciados, caracterizar e individualizar a coexistência desses enunciados dispersos e heterogêneos e elucidar “o sistema que rege sua repartição, como se apoiam uns nos outros, a maneira pela qual se supõem ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição” (p. 42); 3) “analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão” (p. 40), ao invés de buscá-los em uma arquitetura de conceitos “gerais e abstratos para explicar todos os outros e introduzi-los no mesmo edifício dedutivo” (idem); 4) possibilidades estratégicas diversas permitem a ativação de temas às vezes incompatíveis, ou ainda a introdução de um mesmo tema em conjuntos diferentes (p. 43), para tanto devemos identificar a identidade e a persistência dos temas em dado conjunto de discursos (p. 40).

Fundamentado nessas quatro constatações, Foucault descreve o que são dispersões: “uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas” (p. 43). Sendo assim, uma *formação discursiva* ocorre: “No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade” (p. 43). Uma *formação discursiva* “é assegurada por um conjunto de relações estabelecidas entre instâncias de emergência, de delimitação e de especificação” (p. 50). Suas *regras de formação* são “as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação e escolhas temáticas)” (p. 43), essas são condições de existência, coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento em uma repartição discursiva (p. 44).

Em uma dada formação discursiva “cada um desses registros, múltiplos objetos foram nomeados, circunscritos, analisados, depois corrigidos, novamente definidos, contestados, suprimidos” (p. 47). Para que possamos delimitar a formação dos objetos de um discurso, o autor propõe que: a) demarquemos as primeiras superfícies de sua emergência, que variam em diferentes épocas, em diferentes sociedades e na forma de realização do discurso (p. 47); b) descrevamos as instâncias de delimitação desse objeto (p. 47); c) analisemos as grades de especificação nas quais conseguem se definir: “sistemas segundo os quais separamos, opomos, associamos, reagrupamos, classificamos, derivamos, uma das outras” (p. 48).

O autor acrescenta quatro cuidados a serem tomados em relação à *Formação Discursiva*: 1) Não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época, nem é fácil dizer uma coisa nova; o objeto “existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações” (p. 51); 2) “Essas relações não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer” (p. 51); 3) devemos distinguir as relações entre os seus sistemas, abrindo descrições possíveis: as *reais* (primárias), as *reflexivas* (secundárias) e as *discursivas* (a especificidade desta e sua relação com as outras duas); 4) As relações discursivas estão no limite do discurso e caracterizam o discurso enquanto prática: “determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc.” (p. 52). O autor conclui o estudo sobre formação de objetos refletindo que os “discursos” não são um simples entrecruzamento de palavras e coisas, um simples “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas que devem ser vistos como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 56).

Para uma definição das *Modalidades Enunciativas*, Foucault apresenta três questões, visando demonstrar que “não é pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações” (p. 62): a) primeira questão: qualificar quem fala (status, instituição à qual pertence, posição em relação ao conjunto da sociedade); b) segunda questão: descrever os lugares onde são obtidos os discursos e os locais de aplicação (as instituições – escola, prisão, hospital, etc.); c) terceira questão: posição que o sujeito ocupa em relação ao conjunto de domínios ou grupos de objetos. Para ele, devemos ver no discurso “um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade” (p. 61). Nesta perspectiva, o discurso passa a ser “um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (p. 62).

A *Formação dos Conceitos* é possível na organização do campo de enunciados em que aparecem e circulam (p. 63): as formas de sucessão e as disposições das séries enunciativas mudam de acordo com as épocas, mas cada campo discursivo cria um conjunto de regras, de esquemas, de ordem para dispor enunciados, que podem valer como conceitos (p. 64). As configurações do campo enunciativo compreendem também formas de coexistência: um *campo de presença*; um *campo de concomitância*; um campo de *domínio da memória*; os *procedimentos de intervenção* aplicados aos enunciados “não são os mesmos para todas as formações discursivas, mas as relações que os ligam e o conjunto que assim constituem permitem especificar cada uma delas” (p. 65).

O feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual é a maneira pela qual os diferentes elementos se relacionam uns aos outros. Segundo Foucault: “Tal análise refere-se, pois, em um nível de certa forma *pré-conceitual*, ao campo em que os conceitos podem coexistir e às regras às quais este campo está submetido” (p. 67). Por “pré-conceitual” refere-se aos quatro esquemas teóricos que caracterizam a Gramática Geral dos séculos XVII e XVIII: atribuição, articulação, designação e derivação (p. 67-68):

Foucault afirma que as regras de formação dos conceitos, qualquer que seja a sua generalidade, devem ser buscadas no campo pré-conceitual, onde “deixa aparecerem as regularidades e coações discursivas que tornaram possível a multiplicidade heterogênea dos conceitos” e a abundância do tema, das crenças e representações às quais nos dirigimos quando fazemos a história das ideias, ou seja, “para analisar a formação dos conceitos não é preciso relacioná-los nem ao horizonte da idealidade nem ao curso empírico das ideias” (p. 70).

Visando elaborar como ocorre a *Formação das Estratégias* em um discurso, ele esclarece que “estratégias” são os temas e teorias, qualquer que seja o nível formal, referindo-se a “certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de anúncio” nos diversos discursos (p. 71). O problema é saber como se distribuem na história, sendo necessário descrever a “formação discursiva em todas as suas dimensões” e definir “as regras de formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos, das escolhas teóricas” (p. 72). Para isso, é necessário determinar os pontos de difração possíveis do discurso (p. 73); estudar a *economia da constelação discursiva* à qual ele pertence; o *regime e os processos de apropriação dos discursos*, (p. 74).

“Uma formação discursiva será individualizada se for possível definir o sistema de formação das diferentes estratégias que nela se desenrolam” (p. 75), se for possível mostrar como todas derivam de um mesmo jogo de relações e escolhas, mostrar como essas escolhas estão ligadas à função exercida pelo discurso na prática gerada por este. Estas estratégias “são maneiras reguladas (e descritíveis como tais) de utilizar possibilidades de discursos” (p. 77), são maneiras diferentes de tratar os objetos de discurso, de dispor formas de enunciações, de manipular conceitos, pois “não é preciso relacionar a formação das escolhas teóricas nem a um *projeto* fundamental nem ao jogo secundário das *opiniões*” (p. 77).

Foucault afirma que é possível descrever as dispersões em um discurso, se formos capazes de “determinar as regras específicas, segundo as quais foram formados objetos, enunciações, conteúdos, opções teóricas” (p. 79). Afirma também que por sistema de formação, não devemos reduzir o discurso a partes isoladas, mas buscar seu relacionamento intrínseco estabelecido pela prática discursiva, o sistema de

formação de objetos e as diferentes posições do sujeito no discurso devem ser foco de análise. (p. 81). Para ele, os sistemas de formação residem no próprio discurso, em suas fronteiras; é um feixe complexo de relações que funcionam como regra que prescreve o que circula em uma prática discursiva. Estas regras caracterizam um discurso ou um grupo de enunciados pela sua regularidade, de modo temporal, uma vez que: “Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre as diversas séries temporais” (p. 82). Para Foucault, devemos permanecer na dimensão do discurso (p. 85).

Neste tópico, buscamos resumir as principais ideias de Foucault no tocante às regularidades discursivas, uma vez que percebemos a real necessidade de um estudo discursivo que interpele tanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, quanto as unidades dos quatro volumes dos Estudos Surdos, rejeitando as interpretações psicológicas, pois fogem ao escopo desta pesquisa. Ao abordar as formações discursivas de forma tão detalhada, o autor possibilitou um referencial teórico necessário à análise do corpus da pesquisa. Em Foucault, coletamos o material teórico necessário para definirmos as relações existentes entre as formações discursivas e a produção de seus objetos de discurso. Através das suas formulações teóricas, selecionamos um referencial no qual a pesquisa pode prosseguir visando selecionar as modalidades enunciativas trabalhadas nas formações discursivas das duas instâncias propostas para análise, os conceitos que estão sendo difundidos no material a ser pesquisado e suas estratégias de difusão e acúmulo do ideário proposto nos dois documentos escolhidos para estudo, uma vez que Foucault auxilia para que pensemos a relação de não neutralidade desses conteúdos. Através do arcabouço teórico desse brilhante autor do século XX, será possível analisar e descrever a nuance das formações discursivas propostas no *corpus*, contemplando o discurso em sua riqueza.

1.2 – Os enunciados e a função enunciativa

Foucault define que enunciado não é uma unidade “mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço”, sendo também:

a função de existência que pertence exclusivamente aos signos, e a partir da qual se pode decidir em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2002a, p. 99).

O enunciado é o que faz com que existam os sintagmas (conjuntos de signos), permitindo que essas regras e essas formas se atualizem (op. cit, p. 101). Com esta conclusão, Foucault passa a caracterizar a Função Enunciativa do seguinte modo:

- a) **Nível enunciativo** - A função enunciativa coloca os enunciados em relação a um campo de objetos: “a mesma frase, mas não forçosamente o mesmo enunciado” (idem, p.102). O referencial do enunciado “forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (ibidem, p. 104). A descrição do nível enunciativo deve ser feita “pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças”. (idem, p. 105)
- b) **Relação da função enunciativa com o sujeito** – Um enunciado mantém com o sujeito uma relação determinada: devemos “determinar qual a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser o seu sujeito” (idem, p. 109). O espaço da enunciação “é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes” (idem, p. 109). A função enunciativa abre-lhes um conjunto de proposições subjetivas possíveis.
- c) **Domínio da Função Enunciativa** – A função enunciativa não pode ser exercida sem a existência de um domínio associado. Longe de ser um princípio de individualização dos significantes, um enunciado supõe outros, situando essas unidades significativas em um espaço em que elas se multiplicam e se acumulam (idem, p. 114).
- d) **Existência Material** - Para que uma sequência de elementos linguísticos seja considerada e analisada como um enunciado é preciso que ela exista e possa ser repetível: um manuscrito, um livro, cartaz, reprodução num gravador, frase. Porém, a relação das afirmações com outras proposições mudam após investimentos em verificações possíveis. A materialidade repetível da função enunciativa transforma o enunciado em mais um objeto (paradoxal e específico, segundo Foucault) produzido e manipulado pelo homem, fazendo-o circular nas mais diversas esferas, transformando-o em “tema de apropriação ou de rivalidade” (idem, p. 121).

Para proceder a uma *Descrição dos Enunciados*, Foucault propõe que duas questões sejam resolvidas (idem, p. 122): A) o que se deve entender por “descrever os enunciados”?; B) como a teoria do enunciado pode se ajustar à análise das formações discursivas que havia sido esboçada sem ela?

1. Primeiro cuidado: fixar o vocabulário: a) *performance linguística*: todo conjunto de signos efetivamente produzidos a partir de uma língua natural (ou artificial); b) *formulação*: o ato individual (ou coletivo) que faz surgir esses signos; c) *frase ou proposição*: unidades que a gramática ou a lógica podem reconhecer em um conjunto de signos; d) *enunciado*: modalidade de existência própria desse conjunto de signos, que lhe permite uma materialidade repetível; f) *discurso*: um conjunto de atos de formulação, uma série de frases ou proposições. É o conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação (op. cit, p. 124); g) *formação discursiva*: é o princípio de dispersão e repartição dos enunciados; “é o sistema enunciativo geral ao qual obedece a um grupo de performances verbais” (idem, p. 134).

2. Descrever o enunciado é definir as condições de sua existência específica em relação a um domínio de objetos, como resultado de um jogo de posições possíveis para um sujeito, em um campo de coexistência, como uma materialidade repetível (ibidem, p. 127).

3. “O nível enunciativo se esboça em sua própria proximidade”, porque não é uma unidade dissociada da estrutura da língua; a dimensão significativa da linguagem remete sempre ao jogo do significante e do significado; o enunciado está no limite da linguagem (p. 128). O enunciado é quase invisível: “Ele define a modalidade de seu aparecimento: antes sua periferia que sua organização interna, antes sua superfície que seu conteúdo” (idem, p. 130). A possibilidade de uma análise enunciativa deve descobrir o discurso filosófico transcendental “que se opõe a todas as análises da linguagem” (idem, p. 131).

B

A Função Enunciativa se exerce em quatro direções: formação dos objetos, formação das posições subjetivas, formação dos conceitos e formação das escolhas estratégicas (op. cit. p. 134). Em que nível enunciativo e com quais regularidades uma formação discursiva tem condição de ser exercida?

1. Demarcação: “A descrição dos enunciados e a maneira pela qual se organiza o nível enunciativo conduz a uma individualização das formações discursivas. (...) A análise do enunciado e da formação são estabelecidos correlativamente” (idem, p. 135).

2. “Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto e uma proposição a um conjunto dedutivo”, a formação discursiva não é condição de possibilidade para os enunciados, mas “uma lei de coexistência” já que esses são “conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência” (idem, p. 135).

3. *Discurso* é um conjunto de enunciados, desde que apoiem-se na mesma formação discursiva. O discurso é constituído de um número limitado de enunciados que

têm uma determinada condição de existência, e é totalmente histórico, temporal (idem, p. 136).

4. *Prática discursiva* “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (p. 136).

Sobre *Raridade*, *Exterioridade* e *Acúmulo*, Foucault afirma que a análise dos enunciados e das formações discursivas abre uma direção oposta à do discurso: a análise dos enunciados visa estabelecer uma lei de raridade, nos seguintes aspectos (idem, p. 138): a) procurar o princípio da *rarefação*, do não preenchimento do campo das formulações possíveis; b) estudar, na formação discursiva, suas exclusões: “uma distribuição de lacunas, de vazios, de ausências, de limites, de recortes”; c) localizar a posição que o enunciado ocupa, suas ramificações no sistema das formações para demarcar sua localização e definir o modo como ele se isola na dispersão dos enunciados; d) a raridade explica a efetivação da circulação dos enunciados, seus desdobramentos. Sendo assim: “Por serem raros os enunciados, recolhemo-los em totalidades que os unificam e multiplicamos os sentidos que habitam em cada um deles (...) A análise das formações discursivas se volta para esta raridade: toma-a por objeto explícito” (idem, p. 139).

Para o filósofo, a análise enunciativa possui essas três características principais: a raridade (seu valor), a exterioridade (a oposição interior/exterior que busca libertá-la do tema histórico transcendental) e o acúmulo (com as características de remanência, *aditividade* e *recorrência*. Ele ainda observa que: “A descrição dos enunciados e das formações discursivas deve-se livrar da imagem tão frequente e obstinada do retorno” (sic.), ao momento fundador anterior a qualquer compromisso com a materialidade. Para isso, é necessário tratar os enunciados para reencontrar as “formas específicas de um acúmulo”, estabelecer a *positividade* que caracteriza a formação discursiva, tratando o conjunto de performances verbais ao nível dos enunciados buscando descobrir o tipo de positividade apresentada pelo discurso analisado (idem, p. 144).

Foucault afirma que a positividade de um discurso “caracteriza-lhe a unidade através do tempo e muito além das obras individuais, dos livros e dos textos”. As condições de exercício da função enunciativa desempenham “o papel do que se poderia chamar um *a priori* histórico”, que seria a “condição de realidade para enunciados”, uma “história determinada, já que é a das coisas efetivamente ditas”. O *a priori* deve dar conta da história do discurso (idem, p. 146), “define-se como o conjunto das regras que caracterizam a prática discursiva”, “não é somente o sistema de uma dispersão temporal; ele próprio é um conjunto transformável”. Para o autor, o *a priori* histórico “deve poder dar conta do fato de que tal discurso, em um momento dado, possa acolher

e utilizar ou, ao contrário, excluir, esquecer ou desconhecer, esta ou aquela estrutura formal” (idem, p. 147), sendo que este não é nem do mesmo nível do *a priori formal*, nem da mesma natureza: “se se cruzam é porque ocupam duas dimensões diferentes” (idem, p. 148).

Foucault afirma que se propõe a chamar de *arquivo* todos os sistemas de enunciados – acontecimentos de um lado, coisas de outro (idem, p. 148); trata-se do que faz tantas coisas, há tanto tempo, terem “aparecido graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo; que em lugar de serem figuras adventícias (...) nasçam segundo regularidades específicas”. O arquivo é o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; “é o sistema de seu funcionamento (...), é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria” (idem, p. 149). O arquivo define um nível particular da língua: “o de uma prática que faz surgir uma multiplicidade de enunciados como tantos acontecimentos regulares, como tantas coisas oferecidas ao tratamento e à manipulação” (idem, p. 150).

Foucault finaliza o capítulo afirmando que o conjunto teórico apresentado foi nomeado por *arqueologia*, que “designa o tema geral de uma descrição que interroga o já-dito no nível de sua existência: da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte” (idem, p. 151). A arqueologia descreve os discursos como práticas especificadas no elemento do arquivo, ela se encarrega do campo histórico das ciências, das literaturas e das filosofias, descrevendo os conhecimentos que serviram de fundo prático e irrefletido para formalizações mais recentes.

O referencial teórico estudado durante este tópico versa sobre o enunciado e o arquivo. Em linhas gerais o autor deixa claro para nós a abrangência da função enunciativa dentro de uma formação discursiva, possibilitando que possamos proceder melhor durante a análise que faremos nos capítulos seguintes, principalmente em relação ao objetivo de especificar qual é o sujeito-objeto dos Estudos Surdos e da PNEE na perspectiva inclusiva.

Foi possível perceber que a função enunciativa se ocupa da formação de objetos no interior dos enunciados e que proporciona formações subjetivas frente aos conceitos formulados para circulação desses enunciados. Mais do que isso, o referencial teórico apresentado na arqueologia possibilita esclarecer quais foram as escolhas estratégicas que facilitaram a circulação dos enunciados, de forma a que formassem feixes distintos, revelando novas positivities: discursos com nomes próprios, cada qual fundamentado em conhecimentos anteriores. Inicialmente, podemos afirmar que os Estudos Surdos apresentam características que indicam serem fortemente fundamentados nos estudos sócio-antropológicos e multiculturais. Quanto à PNEE, apresenta uma mescla menos

homogênea e denuncia fartamente que a sua elaboração e implantação através do AEE foi composta a muitas mãos que, por vezes chegam a ser contraditórias, como veremos nos capítulos posteriores.

1.3 – Descrição arqueológica: possibilidade de escansão do processo de construção dos objetos de um discurso

A partir da referência teórica e metodológica para análise do discurso proposta por Foucault, resumida por nós nos dois tópicos anteriores, passaremos a esboçar o escopo conceitual que o autor estrutura, particularmente no Capítulo IV, no qual ele procede à descrição arqueológica. Neste capítulo, o autor sugere especificar os domínios possíveis de aplicação da teoria geral apresentada por ele nos capítulos anteriores (op. cit. p. 155). Para atingir seu objetivo, o filósofo contrapõe sua análise arqueológica à história das ideias. Foucault afirma que são atribuídos dois papéis à história das ideias: Por um lado, ela conta a história dos elementos secundários e das margens, não uma história das ciências, mas dos conhecimentos imperfeitos. Por outro lado, penetra nas disciplinas existentes, a fim de tratá-las e reinterpretá-las, constituindo-se um estilo de análise, um enfoque, descrevendo os conhecimentos “que serviram de fundo empírico e não refletido para formalizações ulteriores” (idem, p. 157). Os dois papéis da história das ideias, articulados entre si, descrevem “a passagem da não filosofia à filosofia, da não-cientificidade à ciência, da não-literatura à própria obra” (idem, p. 158).

Para Foucault, “a descrição arqueológica é precisamente o abandono da história das ideias, recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram” (idem, p. 158-159). Para isso, ele oferece quatro principais diferenças, demonstrando a melhor adequação da arqueologia sobre a história das ideias.

Para Foucault, a arqueologia possui melhor capacidade descritiva porque: a) em relação à *novidade*: ela busca definir os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras; trata o discurso em seu volume próprio, na qualidade de *monumento*, não sendo interpretativa nem buscando “outro discurso” mais oculto; recusa-se a ser “alegórica”; b) em relação à análise das contradições: procura definir os discursos em sua especificidade; mostra em que sentido o jogo das regras que estes utilizam é irreduzível a qualquer outro; segue os discursos ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los; é uma análise diferencial das modalidades de discurso; c) sobre as descrições comparativas: a arqueologia define tipos e regras de práticas discursivas que atravessam obras individuais; às vezes comandam

inteiramente, dominando as obras sem que nada lhes escape, mas às vezes só lhes regem uma parte; a instância do sujeito criador não pertence à arqueologia; d) demarcações das transformações propostas pela arqueologia: ela é uma reescrita; é a descrição sistemática de um discurso-objeto.

A descrição arqueológica se dirige às práticas discursivas, buscando a *regularidade* dos enunciados para o “conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa, que assegura e define sua existência”, uma vez que “Todo enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado”. Pretende, com isso, revelar a regularidade de uma prática discursiva não em termos de originalidade-banalidade (idem, p. 165), mas no sentido em que “é um domínio inteiramente ativo”, cuja análise deve se abrir em diversas direções a serem mais bem exploradas (idem, p. 166). A investigação arqueológica deve se pautar pela: regularidade (p. 166) e pelas hierarquias internas às regularidades enunciativas (idem, p. 168-170);

A análise arqueológica considera que existem contradições em um discurso e que essas são importantes porque “são objetos a serem descritos por si mesmos, sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar, ou em que nível se radicalizam e se transformam de efeitos em causas”. Sendo assim, a arqueologia tenta mostrar que duas afirmações opostas têm seu lugar comum dentro de certo tipo de discurso e que, em certas situações, podem se justapor (idem, p. 174). A arqueologia descreve os diferentes espaços de dissensão, divergência. Na arqueologia, o grande jogo da contradição, depois de suprimida e reconstituída “no conflito maior em que ela culmina – é substituído pela análise dos diferentes tipos de contradição, diferentes funções que ela pode exercer” (idem, p. 175). Essas contradições podem ser descritas por três tipos (idem, p. 176): contradições *derivadas*: constituem um estado terminal; contradições *extrínsecas*: remetem à oposição entre formações discursivas distintas; contradições *intrínsecas*: que se desenrolam na própria formação discursiva. “Essas oposições intrínsecas é que são pertinentes para a análise arqueológicas” (p. 176).

A respeito da contradição arqueologicamente *intrínseca*, Foucault afirma que esta possui as seguintes características: É um fenômeno complexo que se reparte em diferentes planos da formação discursiva, apresentando oposições em relação a uma inadequação dos objetos, uma divergência das modalidades enunciativas, uma incompatibilidade dos conceitos e uma exclusão das opções teóricas; essas contradições intrínsecas caracterizam-se pelas funções de assegurar um *desenvolvimento adicional* do campo enunciativo, algumas induzem a uma *reorganização* do campo discursivo e outras têm um papel crítico na prática discursiva (idem, p. 176-177).

Para Foucault, uma formação discursiva é “um conjunto de oposições diferentes, cujos níveis e papéis devem ser descritos”, e que a análise arqueológica deve “manter o discurso em suas asperezas múltiplas” e suprimir o tema de uma contradição perdida e reencontrada, pois a análise arqueológica “revela o primado de uma contradição que tem seu modelo na afirmação e na negação simultânea de uma única e mesma proposição”, não para nivelá-las e pacificá-las, mas “demarcar, em uma prática discursiva determinada, o ponto em que elas se constituem, definir a forma que assumem, as relações que estabelecem entre si e o domínio que comandam” (idem, p. 179).

Foucault considera que “a análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas, isto é, deve compará-las, opô-las umas às outras na simultaneidade em que se apresentam”, distingui-las temporalmente. A arqueologia “se exerce na multiplicidade de registros; percorre interstícios e desvios” (idem, p. 181). A análise arqueológica faz uma comparação sempre limitada e geral. Faz aparecer “um conjunto bem determinado de formações discursivas, que têm entre si um certo número de relações descritíveis” (idem, p. 181). Para o autor, essa descrição confronta os discursos instituídos visando libertar “o jogo das analogias e das diferenças, tais como aparecem no nível das regras de formação” (idem, p. 185). Também permite que apareçam relações entre as formações discursivas e os domínios não discursivos (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos). Tenta determinar como as regras de formação “podem estar ligadas a sistemas não discursivos: procura definir suas formas específicas de articulação” (idem, p. 186). Situa sua análise em um nível de aproximação do discurso com a prática, para descobrir como e por que se deram suas condições de emergência, inserção e de funcionamento em vários níveis (idem, p. 187). Pretende mostrar como um discurso, enquanto “prática que se dirige a um certo campo de objetos, que se encontra nas mãos de um certo número de indivíduos estatutariamente designado que tem, enfim, que exercer certas funções na sociedade, se articula em práticas que lhe são exteriores e que não são de natureza discursiva” (idem, p. 188); quer revelar o “nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso que têm, eles próprios, seu tipo de historicidade e que estão relacionados com todo um tipo de historicidades diversas” (idem, p. 189). Diz também que a arqueologia se esforça para levar a sério as diferenças, e seu paradoxo reside em recusar-se a reduzi-las, “não tem por projeto superar as diferenças, mas analisá-las, dizer em que exatamente consistem e diferenciá-las” (idem, p. 195), da seguinte forma:

1. Distingue “na própria densidade do discurso, diversos planos de acontecimentos possíveis” (idem, p. 195) em quatro níveis: o plano dos próprios enunciados em sua emergência, o plano de aparecimento dos objetos, o plano da

derivação de novas regras de formação e o plano em que se efetua a substituição de uma formação discursiva por outra.

2. Para analisar esses acontecimentos, é “necessário definir precisamente em que consistem essas modificações: substituir a referência indiferenciada à mudança (...) e que ela seja substituída pela análise das transformações diversas” (idem, p. 196).

3. Dizer que uma formação discursiva substitui outra é dizer que, “a partir dessas novas regras, podem ser descritos e analisados fenômenos de continuidade, de retorno e de repetição”, se propõe a “fazer atuar o contínuo e o descontínuo um contra o outro” (idem, p. 197).

4. “O aparecimento e a destruição das positivities, o jogo de substituições a que dão lugar” (idem, p. 198), esses cortes arqueológicos, “têm por propósito (...) descrever a dispersão das próprias descontinuidades” (idem).

Uma importante contribuição da arqueologia é a possibilidade da análise das ciências e suas positivities. Sobre isso, Foucault afirma que “A arqueologia não descreve disciplinas (...) não lhe fixam limites (...) não se encontram inalteradas no fim da análise; não se pode estabelecer relação biunívoca entre as disciplinas instituídas e as formações discursivas”. Pode encontrar nas disciplinas “todo um conjunto que caracteriza, para essa prática discursiva, a formação de seus enunciados”, o que tornou possível seu aparecimento e a produção de seus objetos e conceitos (idem, p. 202). Para o autor, “Analisar positivities é mostrar segundo que regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciados, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas” eles “Formam o antecedente do que se revelará e funcionará como um conhecimento” (idem, p. 205). Esse *saber*, é o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico; é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (idem, p. 206); é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam (idem, p. 206-207); um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (idem). Foucault afirma a necessidade de distinguir com cuidado “os domínios científicos e os territórios arqueológicos: seus princípios de organização são completamente diferentes”. Os territórios arqueológicos podem atravessar textos diversos, inclusive os científicos; o saber não está contido somente em demonstrações. “A prática discursiva não coincide com a elaboração científica a que pode dar lugar (...). As ciências (...) aparecem no elemento de uma formação discursiva, tendo o saber como fundo” (idem, p. 207-208).

Foucault contribui de forma muito clara para repensarmos a relação do saber com a ideologia. Ele afirma que uma ciência, uma vez constituída, não retoma as práticas discursivas em que aparecia nem dissipa o saber que a cerca (idem, p. 208). A

ciência “localiza-se em um campo de saber e nele tem um papel, que varia conforme as diferentes formações discursivas e que se modifica de acordo com suas mutações. (...) Encontra-se em uma relação específica entre ciência e saber em toda formação discursiva; a análise arqueológica (...) deve mostrar, positivamente, como a ciência se inscreve e funciona no elemento do saber. É sem dúvida nesse espaço de ação, que se estabelecem e se especificam as relações da ideologia com as ciências. A influência da ideologia sobre o discurso científico e o funcionamento ideológico das ciências (...) articulam-se onde a ciência se destaca sobre o saber” (idem, p. 209). “Em resumo, a questão da ideologia proposta à ciência (...) é a questão da sua existência como prática discursiva e seu funcionamento entre outras práticas” (idem, p. 210).

Para Foucault, qualquer descrição mais elaborada das relações entre a estrutura epistemológica de uma ciência e a função ideológica dela:

deverá passar pela análise da formação discursiva que lhe deu lugar e do conjunto dos objetos, conceitos e escolhas teóricas que tiveram de ser elaborados e sistematizados. Deveremos mostrar, então, como a prática discursiva que deu lugar a tal positividade funcionou entre outras práticas que podiam ser de ordem discursiva, mas também de ordem política ou econômica” (FOUCAULT, 2002a, p. 210)

Para o autor “A ideologia não exclui a cientificidade (...) não é uma razão suficiente para apontar erro, contradição, ausência de objetividade no conjunto de seus enunciados” (idem, p. 210); todas “As contradições, as lacunas, as falhas teóricas podem assinalar o funcionamento ideológico de uma ciência (...) podem permitir determinar em que ponto do edifício este funcionamento se dá. Mas a análise de tal funcionamento deve ser feita no nível da positividade e das relações entre as regras de formação e as estruturas da cientificidade” (idem, p. 210); sendo assim, “O papel da ideologia não diminui à medida que cresce o rigor e que se dissipa a falsidade” (idem, p. 211); é importante estudar em uma formação discursiva “o sistema de formação de seus objetos, tipos de enunciação, conceitos e escolhas teóricas. É retomá-la como prática entre outras práticas” (idem)

Foucault também fala sobre a possibilidade de outras arqueologias: uma descrição arqueológica que não siga em direção aos discursos científicos, ou da episteme, mas no sentido de uma dimensão que abranja um sistema de proibições e valores que Foucault chamou de ética (caso da sexualidade); uma descrição arqueológica que não busque reconstituir o discurso do autor de um quadro, mas os processos e técnicas que o forjaram, ou seja, uma prática completamente atravessada pela positividade de um saber; uma descrição arqueológica do saber político, focando em direção aos comportamentos, lutas, conflitos, decisões e táticas. A questão central seria a de mostrar “como se formaram uma prática discursiva e um saber revolucionário que estão envolvidos em comportamentos e estratégias, que dão lugar a uma teoria da

sociedade e que operam a interferência e a mútua transformação de uns e de outros” (idem, p. 221). Para o autor, a arqueologia tenta descrever os domínios, não a ciência em si; se preocupa com a infinidade das relações que aí se desenvolvem. Interroga as ciências visando delinear as positivities decorrentes desta. Nos interstícios dos discursos científicos ele pode apreender suas formações discursivas (idem, p. 222).

Neste capítulo, tivemos oportunidade de destacar as ideias centrais de Foucault em relação ao que seria uma descrição arqueológica, onde ele confronta e aponta as diferenças da análise proposta pela arqueologia em relação à história das ideias. O referencial estudado representou o acesso a um material teórico que possibilita pensar as táticas e estratégias que cada formação discursiva empreendeu visando legitimar seus discursos: tanto os Estudos Surdos quanto a PNEE, na perspectiva inclusiva.

1.4 – A formação de objetos nos discursos sobre a surdez

Ao decidirmos em nosso trabalho por uma descrição arqueológica das práticas discursivas do *corpus* de pesquisa, estaremos buscando as *regularidades* dos enunciados, possibilitando evidenciar o conjunto de condições que asseguram e definem sua existência. Embasada no referencial proposto por Foucault, nossa pesquisa buscará elencar direções a serem mais bem exploradas, visando observar as hierarquias internas às regularidades enunciativas.

Como metodologia de trabalho, com base no referencial teórico Foucaultiano, empreenderemos uma pesquisa histórica não linear, buscando as possibilidades de circulação dos discursos a respeito dos surdos e da surdez, bem como as contradições do discurso em seu interior. Uma vez delineadas, iremos escandi-las para indicar sob qual ponto de vista essas contradições podem se dissipar, ou em que nível elas se radicalizam e se transformam de efeitos em causas, sentidas e vividas socialmente. Pretendemos realizar este estudo durante o *Capítulo II – Releitura histórica: buscando as rupturas*. Longe da ordem linear proposta pelos historiadores, existe a possibilidade de análise do discurso no plano de emergência dos próprios enunciados, o plano de aparecimento dos objetos, o plano da derivação de novas regras de formação e o plano em que se efetua a substituição de uma formação discursiva por outra.

Através de uma análise arqueológica, podemos estudar melhor os dados coletados para perceber os variados enfoques dados ao tema. Certamente esses enfoques produzem múltiplos sujeitos-objetos nos discursos que circulam a respeito da *não-audição*, discursos esses que reverberam sobre seus sujeitos, produzindo enunciados que se influenciam mutuamente em relação aos objetos que formam. Os discursos educacionais e sociais, influenciados por diversas correntes filosóficas,

antropológicas, biológicas, patológicas, etc., não param de produzir sujeitos-objetos de diversos tipos. As condições históricas permitem a formação de um vasto conjunto de objetos que, imbricados em formações discursivas muitas vezes antagônicas - cujo discurso inicial era a surdez, têm sua condição de sobrevivência assegurada, sobrepondo-se aos homens que os falaram (FOUCAULT, 2002a p. 239).

Para Foucault, o discurso não se caracteriza pelos objetos que privilegia, mas pela maneira pela qual estes objetos são formados (idem, p. 50). Com base nesta afirmativa, faremos um estudo nas formações discursivas que pensam a surdez e os sujeitos falantes de línguas de sinais, visando observar se os sujeitos-objetos – embora sempre girem em torno de um ser humano cujo órgão sensorial, o da audição, não é ativo – são os mesmos. ou se o conjunto de relações estabelecidas entre as instâncias de emergência, de delimitação e de especificação dessas formações discursivas são distintas.

O estudo da obra *Arqueologia do Saber* foi relevante para respondermos tanto aos objetivos gerais quanto aos específicos de nossa pesquisa, pois possibilita evidenciar as formações discursivas e as condições de emergência as quais estão possibilitando que este se torne um discurso com nome próprio.

CAPÍTULO II - Releitura histórica: buscando as rupturas.

Nesse capítulo, apresentaremos uma visão histórica e política da educação destes sujeitos concluindo com as considerações necessárias. Realizamos o trabalho tendo em vista dois enfoques da história: âmbito das Políticas Públicas de preservação dos direitos humanos e o âmbito dos movimentos sociais que, muitas vezes, culminam em estudos acadêmicos. Em *Processos de inclusão escolar no Brasil – consequências da Declaração de Salamanca*, somaremos à parte histórica uma pesquisa na Legislação Brasileira sob o enfoque específico das leis e decretos que interferem fundamentalmente no processo de escolarização dos brasileiros, principalmente aqueles que possuem algum tipo de deficiência¹⁷. Visamos mostrar quais as consequências educacionais e sociais pós Declaração de Salamanca, em 1994, que culminou em uma vasta produção legislativa que interferiu educacional e socialmente nas pessoas surdas falantes de Libras.

O outro âmbito que pretendemos explorar em *Releitura histórica: buscando as rupturas*, visa observar os grandes movimentos sociais que geraram mudanças educacionais, desde o Congresso de Milão de 1880 - que marca o embate sobre a metodologia de ensino adequada para ensino de pessoas surdas: oralismo ou gestualismo, até o *Movimento surdo em favor da educação e da cultura surda*, uma articulação político-social contemporânea ocorrida nos dias 19 e 20 de maio de 2011 em Brasília – DF, cujos integrantes, sendo contrários à Política Nacional de Educação Especial do Brasil, reivindicam o direito a uma educação bilíngue em Escola para surdos, aparentemente, contrariando documentos nacionais e internacionais.

Concluiremos o capítulo em *Rupturas localizadas e datadas*, onde pretendemos tecer considerações traçando um paralelo entre as políticas públicas e os movimentos sociais: embates discursivos engendrados pelo poder-saber.

2.1 – O processo de inclusão escolar no Brasil – consequências da Declaração de Salamanca.

Segundo Januzzi, o atendimento educacional institucionalizado para crianças com alguma deficiência inicia-se timidamente no “conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVII e começo do século XIX” (JANUZZI, 2004, p. 6). Ela afirma que o tratamento para as crianças que

¹⁷ Reiteramos aqui que a nomenclatura refere-se ao preconizado pelo Governo Federal, não refletindo opinião pessoal nossa nessa pesquisa.

tinham deficiência física e mental era o abandono em “lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam” (p. 7).

Durante o período imperial (reinado de Dom Pedro II), são criados dois importantes institutos para atender pessoas com deficiência visual e surdez, que permanecem em funcionamento até hoje: Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), através do Decreto 1.428 de 12 de setembro de 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (atual INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos), através da Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857 – ambos localizados no Rio de Janeiro (JANUZZI, 2004). Outras importantes instituições surgiram para prestar atendimento educacional e terapêutico, a saber: Instituto Pestalozzi (1929 - atendendo deficiência mental); a primeira APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954) e a Sociedade Pestalozzi (1945 – superdotação).

Até meados de 1990, as instituições que atendiam pessoas com deficiência cresceram e se desenvolveram com o apoio governamental e da sociedade civil, sendo praticamente o único local possível de escolarização para os que fugiam à norma instituída pela medicina para definir um corpo apto e sem restrições.

A “Declaração Universal dos Direitos do Homem”, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948 é um dos documentos básicos das Nações Unidas e que, de certa forma, fundou outra mentalidade em relação à pessoa humana. Esta Declaração inspirou outros movimentos que foram surgindo visando à eliminação de formas de tratamento desumanas, cruéis e segregadoras.

No Brasil, esta declaração foi publicada no Diário da República, I Série A, nº 57/78, de 9 de Março de 1978¹⁸. Muitos anos depois dessa Declaração, a ONU propôs outros movimentos: a “Declaração de Direitos do Deficiente Mental”, proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em vinte de dezembro de 1971 que, somada à “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, em 1971, iniciaram as reflexões dirigidas à conscientização com relação ao direito à educação que as pessoas com deficiência possuem, embora não especifiquem ainda se isso deve ocorrer em escola regular ou especial.

Várias outras ações ocorreram após essas declarações, culminando com um movimento mundial em prol da Educação para Todos, em 1990, com um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem escolar, o qual foi aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia – realizada de 5 a 9 de março de 1990. Esta declaração teve um impacto relativo no Brasil, pois conforme afirma Gadotti:

¹⁸ Conforme informação de Adriana Perri em <http://www.maragabrilli.com.br/normas-internacionais> consultada em 06/04/2011.

A preparação da conferência se deu em um momento de transição de governo no Brasil, no final de 1989 para 1990. Aqueles que prepararam as propostas a serem levadas para a conferência não puderam participar dela porque o governo mudou. A delegação que foi para Jomtien – com exceção das pessoas vinculadas à sociedade civil – não estava a par de todas as discussões anteriores, resultado da descontinuidade que sempre acontece quando há mudança de governo. Assim, a relação com o movimento nasceu de forma complicada no Brasil. (GADOTTI, 2000, p.27).

Embora a participação brasileira não tenha sido proveitosa, a Constituição de 1988 já providenciava um solo fértil para o acesso de todos os brasileiros à escolarização. Ela foi um avanço no sentido de afirmação dos direitos sociais, entre eles o direito à educação: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, Artigo 205). O artigo 208, inciso III, afirma que o dever do Estado com a educação será efetuado mediante: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹⁹, preferencialmente na rede regular de ensino”, redação que permanece assim até hoje.

Os países signatários da Declaração de Educação para Todos, inclusive o Brasil, assumiram vários compromissos visando a elaboração de medidas emergenciais para combater o analfabetismo, tendo como meta atingir os objetivos em um período de dez anos. Essa Declaração, em seu Artigo III, o qual se refere à universalização do acesso à educação e promoção da equidade, no tópico 5 afirma que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Um reflexo desses esforços no sentido de se garantir educação para todas as pessoas, só que voltada especificamente para a Educação Especial, foi a “Declaração Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, após assembleia realizada na cidade de Salamanca, Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994.

O documento resultante dessa reunião ficou conhecido como “Declaração de Salamanca”. Os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, reafirmaram o compromisso para com a Educação para Todos, culminando no documento “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, que

¹⁹ Nomenclatura alterada para “pessoa com deficiência” através da portaria nº 2.344 de 3 de novembro de 2010 DOU de 05/11/2010 (nº 212, seção 1, pág. 4), referindo-se à Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre o Regimento Interno do CONADE, através do seu art. 2º - atualiza a nomenclatura.

confere aos Estados a obrigação de assegurarem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Em relação à educação inclusiva, a Declaração de Salamanca é um marco, ao afirmar que o:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (SALAMANCA, 1994).

Embora o documento seja dirigido à Educação Especial, é inovador no tocante a reconhecer a necessidade e urgência de providências educacionais dentro de uma Pedagogia centrada na criança, por compreender que:

As escolas regulares que possuam 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 provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (...)

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (SALAMANCA, 1994).

Tal documento prevê uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, de modo a promover a educação especial dentro das escolas inclusivas. Para tal movimento, conclamam a comunidade internacional e, em particular, os governos, através de programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, além de ações do Banco Mundial endossando a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiando o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais.

Essa declaração também solicita que os governos assegurem a presença da educação especial em toda discussão que lide com educação para todos. O processo também propõe um estímulo para que a comunidade acadêmica fortaleça a pesquisa, as redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação, atuando como disseminadora dos resultados específicos e dos

progressos conseguidos em cada país, no sentido de realizar o que almeja a Declaração, propondo para tanto o prazo de 1996 a 2000 (SALAMANCA, 1994).

Em relação à estrutura de ação em Educação Especial, entende que esta deva buscar o desenvolvimento de estratégias que procurem promover a genuína equalização de oportunidades, pois a:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (SALAMANCA, 1994)

Este documento inicia um processo de descentramento da Educação Especial em relação à sua principal forma de atuação, ou seja, as escolas especiais. A Declaração de Salamanca afirma que “uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos” (SALAMANCA, 1994). Especificamente em relação às pessoas surdas falantes de línguas de sinais, a Declaração afirma que:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. **Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.** (SALAMANCA, 1994, grifos nossos).

Contrariando todo o exposto anteriormente em relação a uma escola que acolha todas as diferenças, reconhece que a comunicação diferenciada das pessoas falantes de uma língua de sinais necessita de uma escola especial que comporte a necessidade linguística, fortalecendo até hoje os movimentos sociais das pessoas surdas no Brasil, que lutam por uma escola para surdos, com professores surdos e com uma pedagogia própria para surdos (REIS 2006; PERLIN, 2003). A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) do Brasil do ano de 1994, define que “os alunos portadores de deficiência auditiva necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem” (BRASIL 1994, p. 14), sugerindo de forma paradoxal que um dos objetivos específicos seja o “Incentivo à oficialização da Libras” (p. 53) e estabelecendo como um dos objetivos gerais “estimular o uso da Língua Brasileira de Sinais para surdos” (p. 61).

Naquela época, o princípio axiológico não era o da inclusão, mas sim o da integração, assim definida:

A integração justifica-se como princípio na medida em que se refere aos seguintes valores democráticos:

- Igualdade: viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres, como todos os indivíduos.
- Participação ativa: requisito indispensável à verdadeira interação social.
- Respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

A idéia de integração implica necessariamente em reciprocidade. Isto significa que vai muito além da inserção do portador de necessidades especiais em qualquer grupo. A inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a integração envolve a aceitação daquele que se insere.

Do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum). (BRASIL 1994, p. 38).

Dois anos depois da publicação da PNEE, acontece a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDBEN), Lei nº 9.394/96, que dedica o capítulo V exclusivamente à Educação Especial, recomendando que sejam preservados o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares, mediante ações que visem assegurar as adequações e reestruturações curriculares, técnicas e metodológicas, quando estas se fizerem necessárias. Especifica que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especiais apenas quando não for possível a integração deste às escolas regulares. Também prevê a terminalidade específica aos alunos que não atingirem o nível específico para a conclusão do ensino fundamental e, também, um programa de aceleração de ensino para contemplar os superdotados, que também são público alvo da Educação Especial, embora costumeiramente se relacione essa modalidade de ensino a um déficit específico.

Em 28 de maio de 1999, na Guatemala, ocorre uma reunião da Organização dos Estados Americanos visando promover a Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O documento gerado nesta reunião ficou conhecido como Declaração de Guatemala e, no Brasil, foi sancionada através do Decreto Nº 3.956, de oito de outubro de 2001. Neste encontro, a definição de “deficiência” é revista, trazendo em si uma ampliação importante do conceito e que merece um destaque especial por propor a idéia inovadora de que o ambiente é fator gerador ou agravador de deficiências:

Artigo I

Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

1. Deficiência

O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (GUATEMALA, 1999).

Posterior a esta Declaração e cinco anos depois da LDBEN, em 2001 foi divulgado o Plano Nacional de Educação (doravante PNE), regulamentado pela Lei nº 10.172/2001. Em seu Capítulo 8, o documento dedica-se a discorrer sobre a Educação Especial, propondo que “a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (item 8.2 – Diretrizes), reafirmando que este compromisso engloba a área social e a educacional, as quais, entre outras atribuições, devem formar profissionais para lidar com o alunado com necessidades educacionais especiais. O plano nasce com o propósito de ser reavaliado quatro anos depois e, após isso, decenalmente.

Como uma consequência do PNE, o Conselho Nacional de Educação (doravante CNE) expediu a Resolução nº 2 (CNE-CEB), em 11 de setembro de 2001, propondo diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, fornecendo normatizações para implementação efetiva do trabalho na prática educacional. Em relação ao aluno com surdez, afirma no seu Artigo 12, parágrafo 2º, que:

§ 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001b).

O artigo 5º afirma que:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

- a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
- b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001b)

O artigo 8º afirma que as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover, dentre outras coisas:

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001b)

Um marco histórico para a vida das pessoas que se comunicam em Libras foi a sanção da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua de sinais Brasileira, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão e sistema linguístico oriundo das comunidades surdas do Brasil. Quase quatro anos depois, a referida Lei é regulamentada através do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, incluindo esta língua como disciplina curricular em cursos de formação de professores. Dispõe também sobre a formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras, do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Aborda a formação do tradutor e do intérprete de Libras-Língua Portuguesa, dá garantias em relação ao direito à educação e à saúde, indicando que o poder público e as empresas de serviço público devem difundir a Libras, tendo para isso um ano para organizarem-se (BRASIL, 2005).

Em 2003, o MEC implementa o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, visando ampliar a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para que seja garantido o acesso de todos, com ou sem deficiência, à escolarização,. Conforme informações coletadas da Secretaria de Educação Especial (doravante SEESP) do MEC, este programa promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Sobre as finalidades e abrangência, informa que:

O objetivo é que as redes atendam com qualidade e incluam nas classes comuns do ensino regular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Atualmente, o programa está em funcionamento em 162 municípios-polo. Em parceria com o Ministério da Educação, esses municípios oferecem cursos, com duração de 40 horas, em que são formados os chamados multiplicadores. Após a formação recebida, eles se tornam aptos a formar outros gestores e educadores. De 2003 a 2007, a formação atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios²⁰ (SEESP, 08/03/2009).

Em 26 de setembro de 2007, mais um decreto reafirmando o compromisso que envolve a União, Estados, Distrito Federal e Municípios – Decreto 6.215 – para melhoria das condições de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Este decreto:

Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas

²⁰ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250:educacao-inclusiva-apresentacao&catid=153:educacao-inclusiva-direito-a-diversidade&Itemid=463

de Inclusão das Pessoas com Deficiência - CGPD, e dá outras providências. (BRASIL, 2007)

Através de um Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº. 555/2007, prorrogada pela Portaria nº. 948/2007, foi entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008 a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que substituiu a anterior, datada de 1994.

Atualmente, um dos documentos mais importantes, fundador de novas ações, é a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, ratificado pelo Brasil através do Decreto 6.949, de agosto de 2009. Este documento é uma afirmação dos direitos universais que todas as pessoas – inclusive as que têm deficiências – possuem. Reafirma também o conceito de deficiência proposto pela Declaração de Guatemala: sai da pessoa para o ambiente, que deve ser adequado para quaisquer necessidades humanas. Passa a ser um conceito em evolução, pois a pessoa só se torna deficiente em relação aos impedimentos que existem no entorno. Não é mais a patologia que afirma se uma pessoa é apta ou não, e sim a barreira física, social, atitudinal ou outra imposta ao indivíduo.

No Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no item específico sobre a Educação, afirma-se entre outras coisas que:

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a **possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino** e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, **escrita alternativa**, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) **Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade lingüística da comunidade surda;**

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (2009, p 35, grifos nossos)

Pela documentação analisada, é possível comprovar que existe uma extensa tentativa de legalização de práticas educacionais, as quais se aplicadas no âmbito escolar, com certeza poderão beneficiar qualquer aluno, inclusive o aluno surdo falante de Libras, desde que se consiga se assegurar o cumprimento de tais leis. O excerto acima citado abre um leque de possibilidades bastante extenso em relação à educação dessas pessoas, uma vez que afirma a garantia de modos e meios de comunicação que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

2.2 – Releitura histórica da educação dos surdos: buscando as rupturas.

As pessoas que têm surdez, ao longo da história da humanidade, foram colocadas em vários lugares sociais (Sánchez, 1990, p. 31-39): foram mortos, proscritos ou apenas tolerados nas sociedades antigas; da Antiguidade até a Idade Média, aproximadamente, eram consideradas débeis e ignorantes.

A partir do século VI, começaram a surgir os primeiros casos de surdos que conseguiram aprender a escrita de uma língua oral, o que ocorria quase sempre atrelado à benevolência de pessoas ligadas à igreja. No Renascimento, se investia na aprendizagem; os professores da época viam potencial humano nos surdos (mas apenas naqueles nascidos em famílias nobres), incentivando a educação destes. A partir do século XVIII, a palavra falada passa a ter primazia absoluta sobre a língua de sinais, embora a história comprove que a oralidade já era valorizada muito antes de Aristóteles e ainda encontremos pessoas que lutam em prol disso mesmo nos dias atuais.

Para Sánchez, a Gramática de Port Royal²¹ (1660) inaugurou uma teoria racionalista da linguagem, afetando diretamente o campo da pedagogia e, por conseguinte, a educação das pessoas surdas, pois se considerou que “el que no habla no tiene acceso al conocimiento²²” (op. cit., p. 44). Este autor enfatiza que até o século XVI a base argumentativa para a educação dessas pessoas era religiosa e filosófica, passando a ser caso de confinamento do fim do século XVI até boa parte do século XVIII, quando nesta condição, se encontraram “los vagabundos y miserables, pero también de los locos, los retardados mentales y de los sordomudos” (idem, p. 47), separados em asilos e prisões, pois, segundo Sánchez, não haviam sido criadas escolas para estas pessoas; a partir do momento em que tais pessoas foram asiladas, passaram por um processo de “ortopedia pedagógica” (ibidem, p. 49) onde a fala se converte em meio de reabilitação, um resgate da surdez.

Para o autor, ao final do século XVIII a opinião dividiu-se entre oralistas²³ e gestualistas²⁴, sendo que estes últimos receberam grande incentivo devido à fundação de

²¹ Segundo Silva (<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00006.htm>), os pensadores dessa época consideravam que a linguagem é regida por princípios gerais que são racionais e por esse motivo passaram a exigir dos falantes, clareza e precisão no uso da linguagem. Silva também esclarece que as ideias deviam ser expressas de forma precisa e transparente, de forma a mostrar o que é válido e o que não é, visando atingir, conforme Silva “a língua-ideal, universal, lógica, sem equívocos e ambiguidades, capaz de assegurar a unidade da comunicação do gênero humano”.

²² Não fala, não tem acesso ao conhecimento.

²³ Preconizam que a pessoa surda deve aprender a falar e a “ouvir” através da leitura orofacial.

²⁴ Preconizavam que a pessoa surda tem uma comunicação própria, através de gestos e que esta forma de comunicação deveria ser usada para o ensino no geral.

uma escola para pessoas surdas, com instrução em língua de sinais, pelo abade L'Épée em Paris, em 1775.

Os oralistas contra-atacaram no Congresso Internacional de Milão, em 1880 – conseguindo a adesão da grande maioria de professores não surdos responsáveis pelo ensino de pessoas surdas – ficando decidido que, a partir de tal data, a oralidade era superior à língua de sinais, portanto todas as escolas deveriam usar esta metodologia de ensino.

Dentre os argumentos utilizados:

O Congresso, considerando a incontestável superioridade da fala em relação aos sinais para integrar o surdo-mudo à sociedade e lhe dar um mais perfeito conhecimento da língua, declara: que o método oral deve ser preferido em relação ao da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos.

(...)

O Congresso, considerando os resultados observados por meio de várias experiências feitas sobre surdos-mudos de todas as idades e de todas as condições, que, tendo deixado seus Estabelecimentos desde há muito tempo, e tendo sido interrogados sobre assuntos os mais diversos, responderam com exatidão e uma suficiência clareza de articulação, e procederam à leitura labial de seus interlocutores com enorme facilidade,

Declara:

1º. Que os surdos-mudos instruídos pelo método oralista puro não perdem, depois de terem deixado a escola, os conhecimentos adquiridos; muito pelo contrário: o desenvolvimento pelo meio da conversação e da leitura lhes são muito mais fáceis; (Resoluções do Congresso de Milão – 1880, Anexo 1)

Doze anos após o Congresso de Milão, um farto material foi publicado oficialmente no Brasil no ano de 1892, através do Diário Oficial da União, a respeito do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos de Paris, com a redação de Deltour (Anexos 2 e 3). Este artigo esmera-se em explicar detalhadamente toda a grade curricular de ensino pela qual os surdos de Paris passam nesta instituição, visando o desenvolvimento esperado pela sociedade da época. Segundo Deltour:

nestes dezenove annos o método de ensino dos surdos-mudos soffreu completa transformação, e decididamente, a articulação substituiu a mímica. Foram realizados outros importantes progressos: a instituição deixou de ser o que o Sr. Du Camp reconhecia com pezar, uma espécie de hospício, um logar de refugio destinado a recolher crianças invalidas; hoje é verdadeira casa de educação intellectual, profissional, moral; della sahem annualmente moços restituídos ao papel e à dignidade do homem, aptos para travar relações com seus semelhantes e occupar logar util nesta sociedade, da qual pareciam excluidos para sempre em razão da sua dupla enfermidade (*sic*). (DELTOUR, p. 2312, 1892, Anexo 2)

A medicalização da surdez, oficializada em 1880, causou novo atraso ao processo educacional de milhares de pessoas surdas. O sucesso do método, difundido oficialmente no Brasil (D.O.U. de 1892), certamente influenciou as práticas pedagógicas do INES, fundado em 1857. Segundo o desejo expresso por Deltour em suas palavras

finais:

Desejaríamos que este estudo, no qual procurámos antes de tudo, ser exactos e completos, tivesse como resultado chamar a atenção sobre esta magnífica instituição nacional. Patenteando a dedicação dos homens que a criaram e dos que trabalham para o seu desenvolvimento, desejamos assinalar a glória que cabe á França (*sic*); (DELTOUR, p. 2472, 1892, Anexo 3)

Em 1960, o linguista americano Willian Stokoe realizou um estudo científico apontando que a língua de sinais era uma língua natural para as pessoas que não tinham audição; as discussões se avolumaram, produzindo um novo olhar educacional e social sobre este sujeito cuja comunicação era visual. Muitas possibilidades surgiram com os estudos decorrentes desta virada proposta por uma positividade: a linguística.

No Brasil, o uso sistemático da Língua de Sinais Brasileira por parte das escolas ocorreu apenas recentemente, após a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que regulamentou esta língua de sinais dos centros urbanos brasileiros²⁵. Para normatizar esta Lei, o Decreto 5.626 (dezembro de 2005 – mais de três anos e meio da Lei de Libras) regulamentou a aplicação da Lei de Libras, instituindo, entre outras coisas, que esta língua de sinais deva:

ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Brasil, 2005).

As implicações legais destas determinações foram muitas: novos cursos superiores e de pós-graduação para formar os professores que atuarão nestes espaços, bem como nova reestruturação das escolas que recebem alunos com surdez, entre outros. Para dar conta da demanda por materiais pedagógicos adaptados à surdez, várias parcerias foram feitas entre empresas privadas e públicas, surgindo também produções autônomas de pessoas surdas e não-surdas, cujos materiais foram disponibilizados para todos, via Internet.

Novos materiais em Língua de Sinais continuam surgindo, gerando a necessidade de uma pesquisa que se proponha a coletar dados sobre os diversos tipos textuais neles veiculados, bem como os diversos gêneros já existentes nesta língua, visando colaborar com os professores que atuam diretamente com os alunos que têm surdez e comunicam-se, na maior parte de suas vidas, em Libras. Fica nossa sugestão para que outros pesquisadores atentem para essa necessidade.

²⁵ Digo “centros urbanos”, pois no Brasil existe outra língua de sinais: a dos índios Urubú-Kaapor do Maranhão, que têm sua própria língua de sinais, falada por toda a comunidade, uma vez que entre esses índios há um grande número de sujeitos com surdez genética. Embora reconhecida através de estudos científicos, esta língua indígena não demandou uma lei própria, uma vez que os componentes da tribo não o requisitaram através de movimento político, como os surdos da “comunidade surda hegemônica brasileira”.

Além das mudanças já relatadas, a legalização da Libras no Brasil abriu um leque de possibilidades para que estes sujeitos falantes de língua de sinais se inscrevam em outro patamar que não o da deficiência. A própria publicação dos *Estudos Surdos* a partir do ano de 2006, quatro anos após a Lei de Libras e um ano após sua regulamentação, já demonstra ser este um movimento em prol de uma reorganização social, pois conforme Fairclough “os resultados de tais lutas são rearticulações de ordens de discurso, tanto das relações entre elementos nas ordens de discurso ‘locais’ como a da escola, como das relações entre ordens de discurso locais na ordem de discurso societária.” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 97). Exemplos das lutas travadas atualmente em prol de uma educação bilíngue, podem ser vistos no cartaz veiculado por lideranças surdas (Figura 01):

Figura 01²⁶ – Descrição acessível para pessoas com Deficiência Visual: Cartaz representando um grupo heterogêneo de pessoas reunidas em uma manifestação, todas se comunicando com as mãos. Na parte superior do cartaz, um homem e uma mulher seguram uma faixa com os seguintes dizeres: “Movimento surdo em favor da educação e da cultura surda”. Abaixo desse cartaz, a frase “Sujeitos Surdos e educação: Participação Democrática nos processos inclusivos e culturais”. Abaixo dos dizeres está o grupo de pessoas. No centro do cartaz, o slogan da campanha é: “Referência de ensino bilíngue para o Brasil os surdos têm direito a uma educação de qualidade!”, com ênfase para a palavra “direito”, escrita em vermelho. Abaixo desses dizeres, a data e o local: dia 19 de maio, a partir de 10 horas, uma manifestação em frente ao MEC. Dia 20 de maio, a partir de 8 horas, no Museu Nacional até o Planalto. Abaixo do local e data, a representação dos órgãos que promovem o movimento: o primeiro logo é do Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda, e o segundo logo é o do INES. Ao lado, nome e logo do ilustrador Fábio Sellani.

²⁶ Recebido por correio eletrônico em 20 de abril de 2011, na lista do grupo de discussões “surdos-ce” no Yahoo-groups. Tal passeata foi organizada contra o fechamento de duas escolas especiais que ainda resistem ao processo de inclusão no Brasil: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (doravante INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC, para pessoas cegas).



Figura 01

Tal mobilização gerou uma logística muito bem organizada, composta de Coordenação Geral (uma pessoa responsável por apresentar propostas para acrescentar ao PNE, e outra pela logística do evento); Assessoria de Imprensa, com dois jornalistas da Federação Nacional de Educação e Integração de surdos (doravante FENEIS); fotógrafo, atendimento à imprensa e filmagem; três secretárias, três pessoas na Comissão de Avaliação das frases para faixas na manifestação; dois membros na Comissão de Artes para manifestação; três Líderes Mobilizadores a nível nacional e internacional. O objetivo de tal manifestação, segundo os organizadores do movimento, é o de: “Chamar atenção das autoridades governamentais e toda a sociedade para as questões referentes à educação das pessoas surdas no Brasil, defendendo a educação bilíngue para surdos e o respeito à Cultura Surda e à Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. Segue outro cartaz do manifesto (Figura 02):

Figura 02 – Descrição acessível para Deficiência Visual: Cartaz mostrando duas charges comparando o Congresso de Milão de 1880, que proibiu o uso da Língua de Sinais: quatro pessoas algemadas sendo chutadas para fora de uma porta. Abaixo da primeira charge, os seguintes dizeres: “Alexander Graham Bell anunciou a proibição da língua de sinais”. Abaixo da primeira charge, o desenho apresenta quatro estudantes surdos sendo proibidos de entrar no INES, constando a seguinte legenda: “Martinha Claret anunciou o fechamento do Instituto

Nacional de Educação de Surdos”.



Figura 02

Em dezesseis de maio de 2011, houve uma reunião da Comissão de Educação, na Câmara dos Deputados, para discussão do Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação, que deverá vigorar entre 2011 a 2020. Nessa ocasião, a Suplente a Deputada Estadual pelo PV, Vanessa Vidal, cuja primeira língua é a Libras, teve direito a expressar-se, sendo traduzida em português pela Intérprete do evento.

Segue transcrição da tradução de sua fala²⁷:

Deputada Rachel Marques do PT:

- Nós vamos ouvir agora, da educação de surdos, Vanessa Vidal, do Instituto Cearense de Educação de Surdos, em seguida a Keila da Educação Inclusiva.

Vanessa Vidal, conforme tradução simultânea da Libras para português:

- O meu bom dia a todos os presentes, estou um pouco abalada devido ao falecimento de um amigo meu fundador da Associação dos Surdos do Ceará, pessoa esta que tinha militado há muitos anos e que tem uma parcela significativa de colaboração na educação de surdos no nosso estado. Eu quero deixar claro que eu estou falando aqui não Vanessa pertencente a qualquer órgão do governo, mas hoje eu estou aqui representando os surdos e todas as suas manifestações. Eu tenho percebido nesses últimos tempos toda essa angústia que a Comunidade Surda vem sofrendo. Algumas semanas atrás, aqui

²⁷ Trata-se de material público, divulgado através de vídeo no sitio:
<http://www.youtube.com/watch?v=7LlmF-8pa-c&fmt=22>,

mesmo na Assembléia, nós tivemos uma audiência pública do PNE, algumas idéias ficaram distorcidas e eu quero esclarecer neste momento. Também, o Jornal O Povo hoje publicou uma notícia que também foi entendida de maneira errada. Nós não somos contra a inclusão, eu não coloco isso nunca, nós somos a favor da inclusão, a inclusão é algo de suprema importância, mas só que nós queremos que respeitem a diversidade linguística dos surdos. Que as crianças surdas possam aprender a Língua de Sinais na terna (sic) idade, e que possam crescer, e aí sim, serem incluídas. A criança surda ela tem que primeiro aprender a língua de sinais e posteriormente sim poder interagir e integrar-se na sociedade de igual para igual (aplausos no fundo). É isso que eu quero colocar. A inclusão é de suprema importância sim, mas a criança ela precisa se desenvolver em escolas bilíngues. Nós chegamos aqui vindos de uma passeata hoje que culminou aqui na nossa permanência na Assembléia para falar, pra colocar pra vocês, o nosso favorecimento em prol da educação bilíngue para os surdos. Os surdos eles se sentem capazes e satisfeitos quando estão nesses ambientes interagindo com os seus pares. Nós queremos isso, nós almejamos isso. Não existe é...é... nós, nós percebemos que as crianças surdas que estão incluídas elas não estão felizes elas precisam estar junto de seus pares. É... infelizmente as notícias que nós recebemos do MEC, elas não estão contemplando a Educação Bilíngue que favorece o desenvolvimento e a aquisição linguisticamente e culturalmente falando para crianças surdas. Então, na Convenção, nós encontramos tanto no Artigo 24 quanto no Artigo 30 aspectos relevantes sobre esta questão cultural e linguística para a pessoa surda, então, por isso que nós estamos sentindo ainda uma falta de respeito ao que está na Convenção para o surdo. A Constituição ela está ali, falando da dignidade da pessoa humana, do respeito, da valorização de cada indivíduo. Eu peço a todos os presentes, aqui na mesa, a todos os deputados, aos Senadores, aos Deputados Estaduais que possam estar a favor também do INES, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, porque esse é o marco de nossa história, é o marco da educação de surdos, o INES ele ajudou a difundir toda essa questão educacional e se o INES fechar as suas portas onde estarão esses alunos? Aonde é que estará esta metodologia bilíngue? Eu peço aqui, encarecidamente, o apoio de todos os políticos presentes em prol dessa escola bilíngue, dessa escola de pessoas surdas e também uma escola onde as pessoas com deficiência possam viver e estudar igualmente. Também eu queria saber de vocês, eu vi várias discussões, as propostas, as emendas que foram colocadas, mas, por favor não tivemos acesso a essas emendas que foram entregues de maneira simbólica, então, eu parablenizo pela iniciativa, mas, eu queria que fosse colocado pra gente o que é que (alguns segundos de silêncio, sem tradução).

Deputada Rachel Marques do PT:

- Nós precisamos concluir. Pedimos aí à Vanessa que possa concluir, estamos colocando aí mais um minuto...

Vanessa Vidal:

- Obrigada, vou ser mais direta. Então, essas propostas, né, que foram contempladas nessas emendas, que possam ser repassadas pra gente, nós temos a curiosidade de saber e não queremos perder novamente a oportunidade de contribuir substancialmente. Saúdo a todos da mesa e agradeço aos presentes pela participação. Obrigada!

Considerando o momento histórico que a Comunidade Surda vive e seu embate contra a PNEE na perspectiva inclusiva, a fala acima representa, mesmo que parcialmente, o tipo de educação que este segmento da população deseja para si. O discurso proferido, que segue na direção oposta ao movimento mundial por todos na

escola regular, pôde ser inscrito porque outras correntes discursivas abriram caminho antes dele. As pessoas surdas falantes de Libras estão se posicionando frente às decisões que as pessoas não surdas falantes de Língua Portuguesa ou até mesmo bilíngues, estão tomando em relação à sua educação e à sua vida. Resta-nos investigar quais são os regimes de verdade que estão sendo propostos nesse novo instante de enfrentamento.

2.3 – Rupturas localizadas e datadas.

O Congresso de Milão foi um marco significativo na ruptura da educação através da língua de sinais dessas pessoas não falantes de uma língua oral/auditiva. A situação educacional anterior ao referido congresso, encontrada principalmente no Instituto de Surdos de Paris, é considerada por alguns autores dos Estudos Surdos como sendo uma época de grande avanço para os surdos. Esse fato é narrado por diversos pesquisadores não ouvintes e não surdos, tendo como ícone principal o Abade L'Eppe e seus sinais metódicos (SILVA, 2006; CAMPELO, 2007; SEGALA E BERNIERI, 2009). Seu método pedagógico e sua forma de educar as pessoas que se comunicavam em língua de sinais ficou muito conhecido. Silva afirma que, antes da proibição do uso da língua de sinais, anterior ao Congresso:

Na Escola Pública para Surdos em Paris, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e uma outra língua estrangeira também de forma escrita. (p. 23) (...) Ainda, conforme Skliar (1997:27), para sensibilizar a comunidade parisiense, o abade tinha como prática fazer demonstrações públicas anuais para mostrar a relevância de seu método. Para tanto, convidava educadores e filósofos para a apresentação. Nessas demonstrações, os alunos deviam responder a duzentas perguntas (SILVA, 2006, p. 24).

Essas afirmações chamam muito a atenção, uma vez que no tópico 2.2 tivemos a oportunidade de apresentar um excerto trazido por Deltour, extraído do Diário Oficial da União do Brasil, em que se informa sobre o Instituto de Surdos de Paris, antes do Congresso de Milão, que “*a instituição deixou de ser o que o Sr. Du Camp reconhecia com pesar, uma espécie de hospício, um lugar de refugio destinado a recolher crianças invalidas*” (DELTOUR, p. 2312, 1892, Anexo 2), mostrando um lado muito diferente do que foi trazido por Silva (SILVA, 2006).

Podemos verificar nesses excertos duas formações discursivas distintas, que pensam o sujeito surdo. Cada formação produz objetos diferentes, valorizando-os ou rejeitando-os, conforme os interesses instituídos. São essas verdades produzidas que conferem poder aos que nela transitam. Elas influenciam outros a pensarem consigo o sujeito da não audição.

Analisando os marcos legais instituídos em nível mundial (Convenções e Declarações das quais o Brasil é signatário), percebe-se grande avanço em relação às leis antes instituídas. Tanto as leis governamentais possibilitam que ocorra a educação bilíngue, quanto os movimentos sociais em prol dela assim o exigem. Cabe, porém, a nós perguntar: ambos lutam pela mesma construção estrutural e social de escola?

Pelos dados coletados já temos condições de afirmar que, estruturalmente, sim: o MEC preconiza a Educação Bilíngue como forma de ensino à pessoa com surdez; os Movimentos em prol da Educação e da Cultura Surda exigem também uma educação bilíngue. No entanto, socialmente, as duas instâncias divergem com relação ao local de ensino: os Movimentos Surdos exigem uma escola própria para surdos quando se trata de crianças, para que estas adquiram fluência linguística e desenvolvam-se culturalmente em ambiente de Escola Bilíngue para Surdos (Escola especial, se levarmos em conta o parâmetro do MEC). Já o Ministério da Educação determina que a escola deva adequar-se às necessidades de todos os alunos, inclusive às dos surdos falantes de Libras.

Compreendendo que se levarmos em conta a questão da acessibilidade linguística ao conteúdo escolar faltam materiais didáticos escritos em escrita em língua de sinais e em multimídia que possibilitem ao aluno falante de Libras o acesso ao conteúdo curricular proposto como mínimo e, tanto na escola regular quanto na especial para surdos os materiais didáticos que existem estão todos na segunda língua deste aluno - ou seja, português na modalidade escrita. Sendo esta a realidade encontrada na maior parte do Brasil, tanto a escola para surdos quanto a escola regular, podem proporcionar durante a aula o ensino em Libras, porém, em ambos os casos, permanece o mesmo problema: este aluno não tem materiais didáticos em sua língua para retomar os assuntos abordados em sala (Dallan e Mascia, 2010, III CLAFPL²⁸), vivendo eternamente atrelado, em maior ou menor grau, ao processo da tradução.

Sem pretendemos esgotar o assunto, podemos perceber um paradoxo que merece maior aprofundamento: as duas instâncias de poder-saber reivindicam para si educação bilíngue para as pessoas surdas falantes de Libras, porém uma solicita ambiente acolhedor que combata “atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (Salamanca, 1994), enquanto a outra afirma que “a criança surda ela tem que primeiro aprender a língua de sinais e posteriormente sim poder interagir e integrar-se na sociedade de igual para igual” (Vanessa Vidal, Assembleia Legislativa, 16/05/2011).

O paradoxo persiste, pois existe dentro da divergência um consenso: ambos reconhecem que o melhor para o desenvolvimento escolar do aluno surdo falante de

²⁸ Disponível no sítio: http://www.escritadesinais.com.br/artigos_10.html

Libras é a educação bilíngue: Libras como primeira língua e português como segunda. A problemática abordada até aqui reivindica uma definição sobre quais são os sujeitos dessa educação, nos Estudos Surdos e na Política Nacional de Educação Especial, sendo este nosso objetivo em relação ao próximo capítulo, no qual pretendemos investigar quais são os sujeitos-objetos das formações discursivas presentes nos Estudos Surdos e na PNEE, pois ao individualizar e descrever as formações discursivas aí presentes, ancoradas em Foucault através da Arqueologia do Saber, poderemos compreendê-las em seu conjunto, definindo e delineando a produção dos sujeitos-objetos nesses discursos. Observando os diferentes espaços de divergência, e até mesmo de confluência, encontrados no referencial histórico e legal estudados nesse capítulo, visualizamos o horizonte geral no qual esses sujeitos são falados e qual tipo de transformação pode ser operada nele quando é falado por tais formações, o que possibilitará uma demarcação mais clara do campo enunciativo onde se insere este sujeito.

Esta será a tarefa central do *Capítulo III – análise do macro discurso: quais são os sujeitos produzidos pela política Nacional de Educação Especial e pelos Estudos Surdos*, onde, através de um estudo discursivo sob a perspectiva arqueológica foucaultiana nos textos do *corpus* da pesquisa, nós retiraremos excertos que permitam delinear o tipo de sujeito produzido por essas formações discursivas distintas: a política e a acadêmica. Visa substancialmente definir: quem são os sujeitos-objetos de cada discurso? Quais são os espaços sociais que eles reivindicam para si? Como esse sujeito se posiciona frente à língua de sinais?

CAPÍTULO III – Análise do macro discurso: Quem são os sujeitos produzidos pela Política Nacional de Educação Especial e pelos Estudos Surdos?

Pensar uma arqueologia conforme Foucault propõe, possibilita observar e definir os discursos enquanto práticas que obedecem a regras, conforme foi abordado no capítulo anterior. Ela viabiliza uma real possibilidade de escansão do processo de construção das formações discursivas, uma vez que mostra as contradições, para que surja em seu espaço uma descrição sistemática dos objetos em um discurso.

Conforme já foi dito, essas oposições, quando intrínsecas, se repartem em diferentes planos da formação discursiva, assegurando um desenvolvimento adicional ao campo discursivo, reorganizando-o ou até mesmo funcionando como um papel crítico na prática discursiva (FOUCAULT, 2002a).

Através do referencial teórico estudado, sentimos a necessidade de demarcar nos documentos selecionados como corpus da pesquisa, através de um estudo discursivo na perspectiva arqueológica foucaultiana, quais são os sujeitos produzidos em cada uma das formações discursivas: nos Estudos Surdos e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva inclusiva. Nossa indagação principal: as pessoas surdas falantes de Libras são as mesmas, quando as formações discursivas (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos) pertencem a instâncias diferentes?

Nossa finalidade, neste capítulo, é “mostrar segundo quais regras uma prática discursiva pode formar grupos de objetos, conjuntos de enunciados, jogos de conceitos, séries de escolhas teóricas” (op. cit., p. 205), uma vez que eles formam “o antecedente do que se revelará e funcionará como um conhecimento” (idem). Buscaremos demonstrar, mais especificamente, que tipos de sujeitos-objeto são formados nessas instâncias, através do macro-discurso, uma vez que, consonante com Foucault, entendemos que os saberes construídos nestas positivities são o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (ibidem, p. 206).

3.1 – Política Nacional de Educação Especial

Neste tópico, tentaremos definir como o governo, através da legislação e das medidas de ação global em busca de educação para todos os brasileiros na escola

regular, produz e concebe a pessoa surda falante da Língua de Sinais Brasileira. Iniciaremos pela Lei nº 10.436/2002 (ou Lei de Libras).

Nesta Lei, no primeiro artigo, parágrafo único, afirma-se que esta língua é “um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, ou seja, reconhece-se a existência de uma comunidade linguística composta de “pessoas surdas do Brasil”, incluindo essa língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs) em seu artigo quarto. Porém, no parágrafo único, determina que “a Língua de Sinais Brasileira – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa”. Sendo assim, quando afirma no artigo primeiro que a Libras, junto com “outros recursos de expressão a ela associados”, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, fundamenta um paradoxo: a Libras é incompleta e, por isso, aceita pela metade – a Língua Portuguesa escrita é a que fundamenta toda e qualquer legalidade, não devendo ser substituída por nenhuma outra.

O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei de Libras referendada no parágrafo anterior afirma, entre outras coisas, que:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (Decreto 5626/2005, DOU 23/12/2005).

A redação proposta no Art. 2º permite compreender que o Governo Federal reconhece que as pessoas que falam a Libras têm uma cultura própria e que falam uma Língua visual (não a oral) por terem **perda auditiva**. Por **deficiência auditiva**, conforme explicitado no Parágrafo Único, considera-se a questão da **perda auditiva** bilateral, parcial ou total. Refere-se primeiramente ao sujeito da linguagem e cultura (o surdo) de forma a demonstrar sua real condição, para em seguida, referir-se a sua “perda” nomeando por “deficiência auditiva”, demonstrando como parâmetro de referência os saberes constituídos através das ciências biológicas, usando essa positividade com finalidade explicativa. Resta-nos uma questão que não conseguimos identificar resposta: a deficiência auditiva em si é produtora de cultura?

De acordo com o artigo 16 desse decreto:

Art. 16. A **modalidade oral** da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos **ou** com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são

de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas (Decreto 5626/2005, DOU de 23/12/2005, grifos nossos).

O uso da conjunção explicativa “ou” nesse Art. 16 faz com que suspeitemos que os surdos e aqueles com deficiência auditiva são sujeitos distintos, e que a modalidade oral da Língua Portuguesa deve ser ofertada a ambos, dependendo da opção da família ou do próprio aluno.

Nossa dúvida em relação ao sujeito: se é surdo, ou se é uma pessoa com deficiência auditiva, é mais bem esclarecida quando examinamos o Art. 25 do Decreto 5.626/2005, em seu Parágrafo Primeiro, pois demonstra através dos enunciados, serem sujeitos distintos: “§ 1º. O disposto neste artigo deve ser garantido **também** para os alunos **surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.**” (grifos nossos). Porém, o excerto é passível novamente de dupla interpretação, deixando transparecer dois tipos de sujeito distintos: os surdos (com língua, cultura e comunidade próprias) e os deficientes auditivos (não “usuários”²⁹ de Libras, portanto, falantes de português).

Sobre essa questão “usuários”, cabe ainda uma reflexão feita por Silva Junior e Mascia, em 2009, que nos auxiliam a pensar esta questão de forma mais profunda; afinal, Libras é uma língua natural, não algo que a pessoa que a fala tira quando lhe aprouver. Libras é uma língua, sendo constitutiva do sujeito que a fala:

Ora, no mesmo instante em que se considera a Libras uma língua, irrompe na materialidade a mesma concepção estruturalista e a-histórica. Na verdade, parece que esta formação discursiva do Discurso Político da Educação Inclusiva em que os regimes de verdade situam um saber discriminatório sobre a surdez e a língua do surdo, não permitem dizer (ou tentam suprimir, camuflar, ou ainda, impedir) a expressão: “falantes dessa língua”. Ou seja, ao utilizar o substantivo “usuários”, o efeito de sentido ativa um ideário de que a língua falada pelos surdos está fora do sujeito e deve ser externamente acessada por ele, ou ainda, como um instrumento que o surdo usa e deixa de usar, a Libras faz desse sujeito seu usuário em contraposição ao sentido da designação falante. Emerge, neste trecho, o interdiscurso de que o surdo não fala (a língua oral), portanto, não pode ser falante. A Libras é uma língua de fato, portanto, todos aqueles que a adquiriram ou aprenderam são falantes dessa língua. (SILVA JUNIOR e MASCIA, 2009, p. 311-312).

²⁹ Concordando com Silva Junior e Mascia (2009), entendemos que este termo deva ser revisto, uma vez que no caso de uma língua falada por um grupo, este não se torna “usuário” dela, e sim “falante” desta língua, se nos colocarmos em um território de ‘fronteira’ onde a fala nos é marca de forma mais forte, pois, sob a perspectiva dos surdos, talvez, optassem pelo termo “sinalizante”. O termo “usuário”, na atualidade, remete àquele que usa algo (drogas, um sistema de transporte, entre outros, por exemplo), deixando pressuposto que este sujeito, se assim desejar, pode parar de usá-lo. No dicionário Michaelis, obtivemos as seguintes definições: **1** Que, por direito proveniente de uso, frui as utilidades da coisa. **2** Que serve para nosso uso. **3** Dizia-se do escravo de que só se tinha o uso, mas não a propriedade. *sm* Aquele que, por direito de uso, frui as utilidades da coisa. *U. autorizado, Inform:* pessoa à qual é dada a permissão para acessar um sistema. Diferente disso é o termo “falante”, que no mesmo dicionário traz: *adj (de falar)* Que fala, ou que imita a voz humana. *s m+f Ling Pessoa que fala uma língua* (grifos nossos). Compreendemos, consonantes com Silva Junior e Mascia, que uma língua é FALADA oralmente, visualmente. Com a boca E com o corpo, com a boca OU com o corpo.

Chamamos ainda a atenção para o fato de que, o Artigo 25 do Decreto 5.626/2005 está incluso no Capítulo VII do referido decreto, que aborda a temática “Da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”. Paradoxalmente, o sujeito que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Artigo 2º., Decreto 5.626/2005), tem direito a todo um arsenal de direitos em saúde no referido Artigo 25, inclusive prótese ou aparelho auditivo e acompanhamento médico e fonoaudiológico, como também atendimento em reabilitação por uma equipe multiprofissional.

Em se tratando de um decreto que foi criado para regulamentar a Lei de Libras, que é a forma de manifestação cultural do sujeito que fala uma língua visual, surge a seguinte questão: Que tipo de cultura é essa que precisa ser medicalizada através de próteses e ser reabilitado através de uma “equipe multiprofissional”?

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (BRASIL, 2008), afirma a necessidade de um enfoque diferenciado no trabalho junto aos alunos atendidos pela educação especial, visando “promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial (idem). Afirma que “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com várias barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (ibidem).

Especificamente sobre os alunos surdos falantes de Libras, nomeia-os por “surdos”, preconizando que a educação bilíngue deve ser implementada na escola, afirmando que “devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular” (BRASIL, 2008). Uma pergunta que provavelmente não é respondida nesses textos oficiais é: essa diferença linguística que reivindica uma troca entre os pares dentro da escola, é uma tradução para o termo “comunidade surda”? Um estranhamento ocorreu em nós ao observar o uso do termo “surdo” na PNEE de 2008, porque no curso implementado pelo MEC – órgão governamental – para dar conta da formação profissional com vista à educação inclusiva, sendo também a materialização da PNEE para os professores que atuam nas escolas regulares, esse sujeito é nomeado por “pessoa com surdez” (SEESP/SEED/MEC, 2007), termo criado por Damázio (2005).

Sobre o termo “surdo” ser usado na PNEE, a explicação deve residir no fato de que uma das elaboradoras da PNEE (nomeada pela Portaria Ministerial n. 555, de 05 de julho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 498, de 09 de outubro de 2007) foi a Profª Drª Ronice Muller de Quadros, uma das organizadoras dos Estudos Surdos. Já o referencial

teórico que serviu como fundamentação à formação continuada de professores no AEE para pessoas com deficiência auditiva e surdez promovido pelo MEC é o livro da Professora Doutora Mirlene Ferreira Macedo Damázio, cuja tese de doutorado é fruto de uma pesquisa desenvolvida na cidade de Uberlândia, com vistas à inclusão dos alunos surdos falantes de Libras na escola regular. Essa formação em AEE é um desdobramento da PNEE, que prevê a responsabilidade do Governo Federal em promover essa formação, com o objetivo de multiplicar o número de professores capacitados para trabalhar nas Salas Multifuncionais, onde o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e também com superdotação é atendido no contra-turno ao frequentado na escola regular por esse aluno. Devido à representação diversa que cada uma tece em relação à surdez, ambas veem esse aluno falante de Libras de forma diferente. Sem dúvida, a nomenclatura gera visões multifacetadas de um mesmo sujeito. Sendo assim, como é visto este sujeito surdo falante de Libras, que no curso de Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado é uma “pessoa com surdez”, uma vez que esses professores serão os responsáveis pelo AEE-Pessoa com Surdez? Qual é o postulado defendido por Damázio em relação à inclusão desses alunos?

Em um artigo embasado por sua tese de doutoramento – cuja orientadora foi a Prof^a Dr^a Maria Teresa Eglér Mantoan³⁰ – Damázio afirma que:

Ser contrário à inclusão escolar de alunos com surdez, de acordo com nossa visão, é defender guetos normalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, sectarizam, homogeneizam a educação escolar.

(...)

Diante desse quadro situacional, o importante, a nosso ver, é buscar nos confrontos, nos embates promovidos pelo encontro entre as diferenças, novos caminhos para a vida em coletividade, dentro e fora das escolas (...) Assinalamos que a escolaridade segregada é tão ruim para as pessoas com surdez como para todos os demais alunos (...) Então perguntamos: a dificuldade de escolarizá-los estaria na língua ou nas práticas pedagógicas desenvolvidas nesses dois espaços escolares? Consideramos que as práticas pedagógicas são, no geral, ineficientes para qualquer aluno da escola comum ou especial, principalmente, quando **se trata de alunos com deficiência** e, no caso, **de alunos com surdez**. (DAMÁZIO, 2005b, grifos nossos)

Analisando os excertos retirados deste texto divulgado pelo Ministério da Educação no referido Curso de Formação para o AEE³¹, Damázio deixa claro que o viés

³⁰ Considerada como precursora do movimento inclusivo e irrestrito no âmbito educacional no Brasil. Para ela “se o nosso objetivo é desconstruir esse sistema temos, então, de assumir uma posição contrária à perspectiva da identidade “normal” que justifica essa falsa uniformidade das turmas escolares. A diferença é, pois, o conceito que se impõe para que possamos defender a tese de uma escola para todos (...) Os ambientes especializados, travestidos de escolas comuns, jamais serão inclusivos e compatíveis com o papel social e educacional das escolas comuns, lugar de preparação das gerações mais novas para fazer a passagem do meio familiar para o público, espaço social em que se encontram indistintamente alunos/pessoas, os mais diferentes, com e sem deficiências” (MANTOAN, 2006).

pelo qual é visto este aluno é o da deficiência, quando afirma: “alunos com deficiência e, no caso, com surdez”, ou seja, entende que esses alunos possuem uma Deficiência Auditiva. Não vê essa característica como um entrave ao processo de escolarização, pois entende que não é a questão linguística o problema principal, e sim as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, as quais considera “ineficientes para qualquer aluno da escola comum ou especial”. Através dos termos “confrontos” e “embates” ela não nega que a tarefa seja árdua, mas enfatiza que a escola regular é realmente o melhor local para qualquer aluno estudar, por promover diferentes trocas que geram crescimento. Mais adiante, ela cita Poker (2001), afirmando que:

as trocas simbólicas provocam a capacidade representativa desses alunos, favorecendo o desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, em ambientes heterogêneos de aprendizagem. Mais do que uma língua, as pessoas com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e exercitem a capacidade cognitiva desses alunos. Obviamente, são pessoas que pensam, raciocinam e que precisam como os demais de uma escola que explore suas capacidades em todos os sentidos (DAMÁZIO, 2005b, p. 115).

A questão que mais nos mobiliza nesta fala é: Em qual língua se realizam as trocas simbólicas? Se na escola regular existir um ambiente educacional estimulador, mas sem a língua de sinais, através da qual o aluno se comunica, ocorrerão efetivamente as necessárias trocas simbólicas?

A importância da língua de instrução fica em parte esclarecida se analisarmos a seguinte fala de um adulto surdo (P3) que frequentou sala de aula regular (grifos nossos):

*Com o **oralismo fica difícil**. O professor fala muito rápido. O ouvinte tem informação, mas o surdo não tem, então **para o surdo torna-se muito difícil** e ele não aprende. O ouvinte aprende mais rápido, **o surdo não, aprende mais devagar porque muda a língua dele**, a língua dele é diferente, Português/Libras, é diferente (P3).* (MACHADO, 2006, p. 48).

A inadequação da prática pedagógica referida pelo sujeito P3 fica mais latente, quando percebemos a repetição do adjetivo “difícil”, e também esclarece que, quando a língua é a oral, o surdo aprende “mais devagar”.

Quando os autores do AEE reportam-se especificamente à questão sobre qual é o sujeito desta proposta educacional, afirmam que:

O paradigma inclusivo não se coaduna com concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois os seres

³¹ Tive oportunidade de fazer o referido curso, como aluna, em 2008. A proposta motivou em mim um interesse muito grande e, na oportunidade, pude ir até a cidade de Uberlândia para conhecer pessoalmente o trabalho desenvolvido através do AEE-Pessoa com Surdez. Pude comprovar a proposta implantada, que funciona na EMEF Leôncio. Nesta escola, é difícil identificar quem é surdo ou não surdo, pois grande parte da comunidade escolar é bilíngue, demonstrando que a interação entre alunos surdos e não surdos é viável, mas, reconhecemos que existem outras nuances envolvidas nesse processo cujo escopo foge ao nosso trabalho de pesquisa.

humanos se igualam na diferença, refletida nas relações, experiências e interações. As pessoas com surdez não podem ser reduzidas à condição sensorial, desconsiderando as potencialidades que as integram a outros processos perceptuais, enquanto seres de consciência, pensamento e linguagem.

As pessoas com surdez não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda. É no descentramento identitário que podemos conceber cada pessoa com surdez como um ser biopsicossocial, cognitivo, cultural, não somente na constituição de sua subjetividade, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos, capazes de adquirirem e desenvolverem não somente os processos visuais-gestuais, mas também de leitura e escrita, e de fala se desejarem. (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 10)

De acordo com as falas dos autores, podemos delinear os sujeitos surdos falantes de Libras como sendo: pessoas que se igualam “na diferença, refletida nas relações, experiências e interações”; pessoas com “potencialidades, singularidades e diferenças”, vistas em “seus contextos de vida”. Ela “não é estrangeira em seu próprio país”, apesar de não falar a língua que circula em seu entorno, não devendo ser “reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda”, embora, repetindo o trecho já citado, o Decreto 5.626/2005 afirme em seu artigo segundo que “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua **cultura** principalmente pelo uso da Língua de Sinais Brasileira – Libras” (grifo nosso).

Cultura dos surdos não é cultura surda? Aparentemente, na legislação federal, existe uma cultura surda que não é considerada como conteúdo relevante na formação de professores para atuarem na escola inclusiva, uma vez que este curso não abriu espaço, durante a formação, para que estes novos professores que atuarão no Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez conheçam a cultura dos alunos surdos falantes de Libras.

Para Silva e Mascia (2006):

o apagamento das diferenças consiste em um desejo ou utopia que tem atravessado o discurso da Educação desde os primórdios e, em nosso caso particular, que os conflitos e os embates entre as línguas orais e espaço-visuais são inerentes e constitutivos e que somente nesta situação limítrofe entre-línguas é que é possível pensar as identidades dos sujeitos (surdos e ouvintes) no contexto contemporâneo no Brasil (SILVA E MASCIA, 2006).

Esses autores nos ajudam a esclarecer essa relação desigual que os sujeitos ouvintes e surdos falantes de Libras, sofrem ao serem pensados pela educação formal. Não existem disciplinas específicas no currículo que viabilizem um trabalho que contribua para o resgate da cultura gaúcha, nordestina, amazonense, pantaneira, etc., muito menos uma cultura da comunidade surda.

Sendo assim, podemos conceber, através dos dados coletados na instância governamental, que a produção desse sujeito “surdo”, com uma “cultura surda” e com uma “comunidade surda”, não tem uma sustentação epistemológica na prática: é um sujeito com direitos assegurados através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, mas apenas no decreto, uma vez que quando se trata de formação continuada para trabalhar com esse sujeito, ele se torna outro: de sujeito cultural passa a ser pessoa com surdez por ter deficiência auditiva – sujeito que possui potencialidades que devem ser desenvolvidas através de práticas pedagógicas adequadas, visando suprir a lacuna deixada pela deficiência.

Pelos dados coletados, também é possível perceber que as regras dessa prática discursiva formam um grupo de sujeitos-objetos do discurso que reconhecidamente são “usuários” da Libras, que é um “sistema linguístico com características e recursos próprios” (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 10). Consonantes com Silva e Mascia, concluímos que “inclui-se a língua e não o sujeito da língua(gem)” (SILVA e MASCIA, 2009, p. 310). Embora essa pessoa surda falante de Libras deva ser vista como “ser biopsicossocial”, o que é algo considerado por nós como extremamente positivo – uma vez que aponta um sujeito pleno – ele acaba por ser reconhecido como portador de uma deficiência sensorial (a auditiva), mesmo os autores afirmando que ele não deve ser reduzido a isso, uma vez que se apresenta todo um leque de possibilidades dentro do processo educacional.

Esse sujeito surdo torna-se “pessoa com surdez”, perdendo um lugar já requisitado há muito tempo, pois segundo Lopes, o que “os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos [é o] de quererem **ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez**” (LOPES, 2007, p. 8, grifos nossos). Esse deslocamento, de “sujeitos surdos” para “pessoas com surdez” que “não podem ser reduzidas ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda” (sic), acaba por desterritorializar e promover um acultramento do sujeito de linguagem. Em nossa opinião, é necessário que se considere o que foi proposto na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que preconiza no item específico sobre a Educação, que os governos devem realizar a “Facilitação do aprendizado da língua de sinais e **promoção da identidade lingüística da comunidade surda**” (DECRETO 6949/2009³², Artigo 24, ítem 3, tópico b, grifos nossos). Se existe uma comunidade surda, serão os “surdos” ou as “pessoas com surdez” sua população mais legítima?

³² Esta legislação já estava tramitando desde 2007, segundo o preâmbulo do referido Decreto: “Considerando que o Congresso Nacional aprovou, por meio do Decreto Legislativo no 186, de 9 de julho de 2008, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007”, portanto, deveria ser levado em conta tanto no PNEE quanto no AEE do MEC.

Todo o conjunto de enunciados apresentados nos excertos coletados, bem como os jogos de conceitos e as séries de escolhas teóricas trazidas até o momento, funcionam – através do curso de formação promovido pelo Ministério da Educação, decorrente da PNEE – como forma de apresentar aos professores que atuarão na educação desse alunado, todo um conjunto de conhecimento sistematizado sobre esse sujeito surdo, produzindo um espaço de possibilidades/limitações através do discurso oficial.

3.2 – Estudos Surdos

Passamos à análise dessa segunda instância de produção de discursos sobre as pessoas surdas falantes de Libras – a instância do conhecimento sistematizado, fruto de formação acadêmica – na qual a indagação principal permanece: os surdos falantes de Libras são os mesmos, quando diferentes domínios institucionais reivindicam para seus sujeitos-objetos uma inscrição cultural e identitária que rejeita o rótulo de “deficiente”?

Realizando a pesquisa nos quatro volumes dos Estudos Surdos, pudemos coletar um farto material sobre quem vem a ser este sujeito que se nomeia por “surdo” porque faz parte de um “povo surdo” (PERLIN, 2006, p. 10). Estes Estudos consideram que “Atualmente, a educação de surdos está sendo construída na perspectiva dos surdos nos interstícios culturais que se constituem”; querem “tornar públicas investigações que estão sendo realizadas na perspectiva dos surdos (...) que vão além, ou seja, rompem com a mesmidade” (op. cit., p. 09).

Sobre as políticas públicas voltadas à educação inclusiva, afirmam que traduzem “a inclusão como uma forma hegemônica de oferecer educação para todos.” (idem, p. 11), afirmando que “os sofrimentos dos surdos diante das políticas de integração/inclusão” se “traduzem em colocar o aluno na rede regular de ensino.” (ibidem, p. 11). Mostram “a escola que os surdos querem, ou seja, a escola sonhada pelos surdos” (idem, p. 11), concluindo que é “a formação dos professores surdos que viabilizam essa escola tão sonhada.” (idem, p. 11), mesmo que estes professores sejam “formados por instituições que desconhecem os surdos” (idem, p. 11).

Evidenciam a importância ‘familiar’ que a comunidade surda passa a representar na vida desses surdos, enfatizando que o contato com o “outro surdo dá a dimensão que possibilita a significação do mundo” (op. cit., p. 12), concluindo que a dimensão da significação é pautada a partir da língua de sinais e, sendo assim, “essa dimensão não é representada no berço familiar, mas sim junto aos outros surdos.” (idem, p. 12). Quadros e Sutton-Spence analisam que a produção cultural dos surdos

“enquanto forma de expressão dos aspectos que caracterizam o “povo surdo” e a cultura em que os surdos estão imersos” (idem, p.11), são “formas de “empoderamento” da cultura surda.” (idem) e que “as formas de expressão relacionadas com o povo surdo são comuns, embora os poetas surdos sejam de diferentes nacionalidades” (idem, p.12), fornecendo-nos a impressão de que a língua de sinais rompe fronteiras geográficas e de nacionalidade³³.

Sobre os sentimentos em relação à sociedade onde estas pessoas surdas falantes de Libras estão inseridas, Silva afirma que eles sentem-se “esmagados pela hegemonia ouvinte que tenta anular a sua forma de comunicação (a língua de sinais), procurando assemelhá-los cultural e linguisticamente aos ouvintes, resistem a essa imposição, reivindicando seus direitos linguísticos e de cidadania.” (SILVA, 2006, p. 15). Miorando considera que a escola não acompanhou o crescimento da comunidade surda, “bem como a expansão de seu movimento político”, que organizou-se no sentido de assegurar formação para seus membros, autorizando os surdos professores a “entrar para a escola, junto das crianças surdas que estavam chegando” (MIORANDO, 2006, p. 79).

Sobre a identidade das pessoas surdas, Quadros e Sutton-Spence afirmam que:

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país” (QUADROS e SUTTON-SPENCE, 2006, p. 111).

Sobre as manifestações artísticas e culturais desse grupo, essas autoras usam o termo “raízes surdas”, *Deafhood* (sic.), afirmando que este conceito representa “o processo através do qual uma pessoa descobre e desenvolve uma identidade surda, como um membro de uma comunidade coletiva visual” (p. 114). Para elas, “ao contrário do estado de surdez, as raízes surdas envolvem um processo ativo” (p. 114). Ao produzir o folclore surdo (incluindo a poesia) as pessoas surdas estão produzindo raízes surdas (QUADROS e SUTTON-SPENCE, 2006, p. 114).

Definindo o que vem a ser este mundo das pessoas surdas, as autoras Perlin e Quadros afirmam que “para os surdos, esse mundo se aventura entre o outro ouvinte, os outros surdos do colonialismo e o ser surdo no pós-colonialismo, momento em que

³³ Vivenciamos isso também em nossa experiência cotidiana quando presenciamos a alegria do encontro surdo-surdo através da língua de sinais, sendo este o fator deflagrador do contato: o conhecimento da língua. Encontramos também em amigos que comunicam-se em Língua de Sinais com outros surdos de países distintos, iniciando a conversa inicialmente com o gestos mais icônicos até chegarem a compreender a língua de sinais de cada país. O processo identificatório por ser surdo aparenta superar o de nacionalidade.

se desenrola a causa sociocultural surda”. (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 168). Afirmam, também, que “a filosofia pós-moderna e os estudos culturais tomam sua grande oportunidade histórica para a emergência das alteridades que não se repetem e que atualmente nos brindam com novos significados epistemológicos que se produzem entre os discursos no interior de diferentes culturas” (op. cit., p. 168), completando que “o constante entre as narrativas em que víamos o outro de si mesmo como o anormal tende a decair” (idem).

Complementam afirmando que “o ouvinte deixa de lado a secular experiência da normalidade na qual ele é superior e inicia a experiência da outridade” (ibidem, p.169); em aparente oposição a essa afirmação, deflagram questões sobre o “ouvinte”, enfatizando que desejam identificar “o que fez com que o ouvinte se socorresse de sua cultura que nas tramas do poder tem se colocado como cultura superior, impondo seu lugar social como lugar para que todos se espelhem nela? Quem é esse outro ouvinte que impôs e **ainda hoje impõe sua mesmidade** a outros surdos?” (idem, p. 170 – grifos nossos). Consideramos tais questões como extremamente importantes, pois apontam em uma direção aparentemente nova: a promessa de “romper com a mesmidade”. Será que finalmente a educação dos surdos falantes de Libras será tecida através de mudanças profundas, ou trata-se apenas de mais um deslocamento?

No mesmo artigo, as autoras declaram que “Ser ouvinte é o oposto do ser surdo” (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 170), paradoxalmente às afirmações do parágrafo anterior sobre a filosofia pós-moderna e os estudos culturais, as autoras denotam ser esta uma concepção moderna de pensamento, uma vez que polariza de forma binária uma sociedade inteira, porém deixando de analisar aspectos globais importantes do ser humano, tais como aqueles sociais, econômicos, raciais, de gênero, de classe, etc..

Mais adiante, elas também falam sobre o “ouvicentrismo”, termo que cunharam, afirmando que epistemologicamente concebem o “ouvicentrismo” no “sentido de que ele existe na medida em que o ouvinte seja centro de toda metodologia da normalidade” (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 172), cujo problema central é que “somente vale o que é a ‘experiência ouvinte’” (op. cit., p. 172). As afirmações das autoras deixam pistas que nos fazem desconfiar de que o caminho traçado no artigo seja justamente o do surdocentrismo³⁴, uma vez que o centro da metodologia que concebe o sujeito da aprendizagem passa a ser o surdo como centro da normalidade, normalidade esta que deve receber um espaço que agregue apenas esse tipo de normalidade: a da não audição.

³⁴ Neologismo proposto por nós, contrapondo-se à ideia de ouvicentrismo, mostrando que sob a ótica das autoras, o surdo é o centro de todas as referências de normalidade.

Com relação aos adeptos do “ouvicentrismo”, estes são nomeados pelas autoras como “ouvintes exterminadores”, os quais, segundo elas, “tentam acabar com a língua de sinais e com todos os tipos de manifestações culturais advindas dos grupos surdos” (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 173). No entanto, paradoxalmente, as autoras afirmam que é possível que “um outro ouvinte conceda uma política cultural em favor do outro surdo, inclusive levando-o à militância” (op. cit., p. 174), reconhecendo que “as relações de exploração e dominação na divisão discursiva entre surdos e ouvintes estão presentes na sociedade atual” (idem) e que a oposição entre surdo e ouvinte pode estar sendo colocada nesta mesma sociedade de forma binária, moderna.

Para as autoras, a oposição “apresenta outro caráter: é estar diante do outro que não é você mesmo e que é diferente de você” (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 174). Ressaltam que o objetivo é o de “reconhecimento por parte do ouvinte de um sistema que passa pela simulação de um universo vital onde o signo assume posições de equilíbrio e valor perceptíveis apenas nos que fazem uso dele” (op. cit., p. 174). Enfatizam, contrariamente ao que afirmaram no início, que atualmente, os ouvintes estão apresentando outras narrativas sobre os surdos, a partir do contato entre as partes. Para elas:

estamos vivendo um outro tempo, um outro espaço (...) Os ouvintes, no afã da nova experiência do confronto ouvinte/surdo, buscam nos outros a possibilidade de expressão da diferença ouvinte (...) Nesse processo, em alguns espaços, não há mais o ouvicentrismo, mas um debate sobre a diferença do surdo acompanhado das narrativas de aprovação dessas alternativas, dessas políticas que emanam da diferença surda (...) A experiência da diferença relativiza as oposições. (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 175).

Sobre esse ouvinte da pós-modernidade, o que aceita a diferença surda, descrevem que esses veem:

o surdo como aquele que tem uma cultura diferente na qual é possível o raciocínio, a escrita. As leis, as identidades, as representações, as determinações não são mais baseadas na fala e na audição. Não mais se atribui ao outro surdo expressões degradantes, deprimentes, tais como minoria linguística, minorias, menos valia, incapacidade, desabilitados, necessitados de “ter a fala como o ouvinte tem. (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 176).

Deixam claro que a relação a ser estabelecida agora é a de “entender o eu do outro” (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 178), e reconhecem a existência de ouvintes que “admitem a alteridade, a diferença de ‘ser surdo’. Junto a esses, os surdos estão alcançando maior tolerância e encontram mais espaço para a produção simbólica da cultura surda e possibilidades maiores para continuar sua distinção social como surdos.” (op. cit., p. 182). Para essas autoras, só o conhecimento é capaz de proporcionar ao surdo a chave para entrar no “processo de discussão social de sua diferença” (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 184). Diante disso, perguntamo-nos: se o conhecimento passa

pela escrita da Língua Portuguesa, quantos serão os surdos que conseguirão essa “chave”? Os que já dominam a Língua Portuguesa, como é o caso de Perlin, que é oralizada – o que favorece diferencialmente o acesso à Língua Portuguesa escrita - têm maior liberdade de circulação – uma vez que não se tornarão “escravos dos ouvintes” (*sic*, p.184). O questionamento aparentemente sem resposta é: quais seriam os fatores que assegurariam aos surdos que não acessam o conhecimento em Língua Portuguesa, tal liberdade?

Perlin e Quadros ainda afirmam que a presença do outro ouvinte, agora, deve ser anunciada pelos surdos, uma vez que a pós-modernidade impulsionou a resistência surda à integração junto ao outro ouvinte, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura surda, que se fortalecerá para que os surdos possam expressar “suas formas de ser por meio da cultura, da língua e do conhecimento, ou seja, o movimento deve partir de dentro do movimento surdo, liberando ou não a participação do ouvinte em suas decisões” (PERLIN E QUADROS, 2006, p. 184). A importância desse desenvolvimento enquanto grupo linguístico, para as autoras, possibilita que esse surdo referencie os significados “que constituem sua cultura, sua naturalidade como um povo e os aspectos que tornam esse povo diferente de um outro povo” (PERLIN E QUADROS, 2006, p. 184).

Concluem que ser um “povo surdo” é representar “as comunidades surdas que transcendem questões geográficas e linguísticas. Os surdos que celebram uma língua visual-espacial por meio do encontro surdo-surdo” (PERLIN e QUADROS, 2006, p. 185). Sobre a importância desse encontro, que se realiza em uma comunidade surda, Dalcin ressalta que os dados coletados em seu trabalho psicanalítico concluem que:

Além de exaltarem a língua de sinais, os sujeitos pesquisados relataram a importância da comunidade surda em suas vidas. **Todos preferem estar entre os surdos a estar com os ouvintes (mesmo os familiares)**, pois dizem que surdo com surdo ‘combina mais’. (...) Em seus relatos, contam que é com os mais velhos que os surdos mais jovens conversam, trocam informações, recebem os ensinamentos. Esses surdos explicam em profundidade, pois utilizam muitos sinais e exemplos para a orientação, são detalhistas e a explicação é demorada. Os mais jovens se sentem entendidos em suas questões e recebem uma explicação que faz sentido para eles, que compreendem. Com isso, os surdos mais velhos acabam exercendo uma liderança na comunidade e são reconhecidos como aqueles que lhes abriram as portas para um mundo cheio de significação, que os tiraram do ostracismo, empurrando-os, em alguma medida, para dentro da cultura. Em consequência disso, **acabam ocupando um lugar privilegiado e preenchem o ideal das identificações, exercendo a função do pai simbólico na sua comunidade** (...) Os valores transmitidos passam a ser os da comunidade surda. **São valores que são apreendidos pelos surdos e não os da família de origem, distanciando-os ainda mais dos valores paternos**” (DALCIN, 2006, p. 209-210, grifos nossos).

Compreendemos a importância desse “pai simbólico” (*sic*) mas também sentimos a necessidade da família biológica da criança surda estar integrada ao

processo. O artigo não especifica se a comunidade surda fez alguma tentativa em direção a incluir os pais ouvintes junto à comunidade falante de Libras, nem se tentou fazer a aproximação do filho surdo com a outra comunidade linguística, nesse caso a dos falantes de português. Deixa de relacionar também, se os “valores transmitidos” estão em consonância com os da família biológica. Como finalização de sua pesquisa, a autora aponta que os surdos que não acessam a língua de sinais “ocupam uma posição marginal na língua e na cultura. (...) Desprovidos de recursos, ficam sem condições para interpretar, sendo interpretados pelo outro” (op. cit., p. 212). Para ela, “o surdo vai buscar a identificação e a transmissão dos valores na comunidade surda, lugar onde encontra acolhimento, pertencimento, uma filiação – a família surda” (idem, p. 213). Complementando essa idéia, Ströbel (2008) cita Miranda: “os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas ‘diferenças’ e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais e temos orgulho de sermos simplesmente autênticos ‘surdos’ ”. (MIRANDA, 2001, p. 34).

Retomando alguns pontos em busca de uma melhor definição em relação ao objetivo central do capítulo, ou seja, definir o sujeito-objeto dos Estudos Surdos, podemos concluir que os autores frisam sua “normalidade” surda, conforme afirmada por Miorando, quando exemplificam que os surdos usam camisetas que estampam seu “desejo de reconhecimento: “Pelo direito de ser surdo, pela não obrigação de ser submetido a estratégias que o queiram ouvinte, **como se não fosse normal**” (MIORANDO, 2006, p. 79), grifos nossos.

Todo o conjunto de enunciados apresentados nos excertos coletados, bem como os jogos de conceitos e as séries de escolhas teóricas trazidas até o momento, também funcionam nos Estudos Surdos – semelhantes aos excertos coletados no tópico anterior, relativo ao PNEE – de forma a apresentar todo um conjunto de conhecimento sistematizado sobre esse sujeito surdo, que produz um espaço de possibilidades/limitações através de um discurso também considerado oficial, legitimado pelo conhecimento científico: o conhecimento acadêmico. Essas formações discursivas reverberam no sentido de estar fortalecendo um movimento que inicialmente era apenas social, ligado à queixa de pequenas comunidades, mas que conseguiram visibilidade através do empoderamento que os estudos científicos proporcionam.

Estes sujeitos dos Estudos Surdos estão fundamentando a surdez não enquanto “deficiência auditiva”, mas enquanto diferença primordial, cultural, tecida principalmente através das representações simbólicas via linguagem, nesse caso, a Língua de Sinais. Recriando um espaço próprio para si, diametralmente oposto ao que os discursos clínico-terapêuticos reservaram para esses sujeitos.

3.3 – Diferentes sujeitos: Considerações e reflexões sobre os dados encontrados.

Nos tópicos anteriores, pudemos perceber que os distintos sujeitos-objetos dos discursos sobre a surdez nas esferas governamental e dos Estudos Surdos, estão ambos embasados pelo conhecimento científico acadêmico, sendo uma demonstração inequívoca do poder exercido sobre um objeto, através do saber sistematizado, transformado em positividade. Foucault afirma que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2002b, p. 10). Podemos entender “discurso” em nosso contexto de pesquisa, como sendo essa luta pela língua/cultura.

As duas formações discursivas analisadas trabalham de forma a produzir verdades sobre o surdo falante de Libras. Sobre isso, Foucault afirma:

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela também é reconduzida, mais profundamente e sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado na sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2002b, p. 17).

Essa vontade, conforme Foucault, é o terceiro sistema de exclusão³⁵: a vontade de verdade, o desejo por poder. Cada instância coloca os conhecimentos que produziu acerca do não ouvinte e o embasa cientificamente, tentando abarcá-lo em suas formações discursivas, um modo de aplicação social do conhecimento produzido. Os saberes propostos pelos Estudos Surdos evidenciam um *povo surdo* cujas barreiras geográficas são rompidas através da língua de sinais e das *raízes surdas* desenvolvidas no contato surdo-surdo na *comunidade surda*, através da *família surda*. Não se referem à deficiência sensorial, uma vez que a língua e a *cultura surda* é que compõem e solidificam o processo educacional.

No sentido de manterem íntegros os princípios fundadores do objeto – tanto o PNEE quanto os Estudos Surdos – obedecem a um fio condutor para manterem intactas suas formações discursivas iniciais, pois conforme afirma Foucault: “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 2002b, p. 37).

Todo o conjunto de enunciados, conceitos e escolhas teóricas apresentados nos excertos coletados funcionam – através dos Estudos Surdos – como um conjunto de conhecimentos sistematizados que produzem um espaço de possibilidades. No

³⁵ Em “A ordem do discurso”, Foucault indica, na p. 19, os três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade.

conjunto dessa formação discursiva é possível se ocupar uma posição para falar contra os sujeitos-objetos de que se ocupa o discurso oficial, através do AEE e da PNEE na perspectiva inclusiva. Nessa outra instância de formação discursiva, esse sujeito tem uma deficiência auditiva que pode ser superada por práticas pedagógicas adequadas. Por ser sujeito pleno de possibilidades, não deve estar restrito ao “mundo surdo”, pois está limitado pelas barreiras geográficas da nação brasileira, cuja língua e cultura são traduzidas na língua oral escrita.

Consideramos que podemos avançar em nossa pesquisa, uma vez que o objetivo do capítulo, em nossa opinião, foi alcançado: evidenciamos que, embora sejam sujeitos surdos falantes de Libras, as duas formações discursivas analisadas mostram que este sujeito não é o mesmo quando falado por duas instâncias diferentes, porque, embora o conhecimento apresentado pelas duas formações seja fruto de conhecimento acadêmico-científico, ambas operam com visões de sujeito distintas: o AEE ainda vê este sujeito como possuidor de uma deficiência, uma falta, enquanto que os Estudos Surdos reafirmam que esse sujeito faz parte de um grupo linguístico e cultural e que, portanto, deve ser respeitado como tal. Nos Estudos Surdos o discurso do uso da língua produtora de cultura é o poder de inscrição social pelo qual se luta. Esta língua, também inclui o sujeito em um espaço social, o das Comunidades Surdas, contrariamente ao sugerido pelo AEE do MEC, que pensa a escola desvinculada da cultura (pelo menos a “cultura surda” deve estar fora dela).

No AEE este sujeito é falado pela instância de conhecimento acadêmico, através do espaço jurídico cedido pela PNEE na Perspectiva Inclusiva. Nos Estudos Surdos, este sujeito toma a palavra cedida pelo espaço acadêmico e fala de si. Ambos tecem suas diferenças através de significações diversas. Sobre isso Skliar afirma que:

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante. (SKLIAR, 1998, p. 6).

Se os sujeitos-objetos são diferentes quando falados por formações discursivas distintas, qual será a educação escolar que ambas assumem como adequada para os surdos falantes de Libras? Visando responder a esse questionamento, no Capítulo IV pretendemos analisar qual é o tipo de escola, e quais as habilidades que são elencadas como sendo prioritárias para este sujeito de potencialidades dos Estudos Surdos e do AEE. É uma escola bilíngue, que se propõe a romper as práticas educacionais propostas pela escola regular, ou é mais um deslocamento que pretende mudar o espaço – do regular para o da escola para surdos – de forma a manter este sujeito sequestrado (FOUCAULT, 2003) e submisso ao sistema educacional? A Escrita em Sinais é cogitada enquanto língua escrita para esse aluno?

Outras indagações surgem, fruto da coleta desses dados: Quais as propostas de acessibilidade ao conhecimento escolar que essas formações discursivas apresentam como vontade de verdade? O AEE supre as necessidades de uma escola que realmente aceite as diferenças linguísticas e culturais que existem em seu interior, mais especificamente a diferença linguística do aluno surdo falante de Libras? Ela dará conta dos componentes culturais reivindicados pelo sujeito da formação discursiva dos Estudos Surdos?

CAPÍTULO IV – Análise do macro discurso: Qual é a escola bilíngue pensada pela Política Nacional de Educação Especial e pelos Estudos Surdos?

Entendendo que no capítulo anterior a pesquisa conseguiu contribuir no sentido de demonstrar que a PNEE (através do AEE do MEC), e os Estudos Surdos têm diferentes concepções a respeito da pessoa surda falante de Libras, e que cada qual à sua maneira produz os sujeitos-objetos de seu discurso, o presente capítulo pretende responder aos objetivos de pesquisa que especificam a necessidade de identificar como esses documentos entendem que deve ser a escola bilíngue para os alunos surdos falantes de Libras e se esses documentos enfatizam ou não a necessidade de uma escrita em Libras.

Objetivamos dar consecução à investigação através do seguinte questionamento fulcral: *Qual é a escola bilíngue pensada pela Política Nacional de Educação Especial e pelos Estudos Surdos?* Buscaremos evidenciar quais são as *regularidades* dos enunciados que pensam a escola bilíngue nas duas instâncias, visando identificar o conjunto de condições que asseguram sua existência. Esperamos visualizar, através da análise discursiva do *corpus*, a formação dos conceitos nas duas instâncias, bem como evidenciar as escolhas estratégicas que cada uma mobiliza visando escolarizar o sujeito surdo falante de Libras. Tentaremos também responder à seguinte questão: existe nas duas formações discursivas alguma proposta capaz de romper com os paradigmas seculares impostos pela escola comum em relação a todos os alunos que frequentam esse espaço: escrever e ler bem em português?

Visando compor um referencial teórico que possibilite compreender qual é a proposta bilíngue pensada pelos estudiosos que se dedicaram a compor uma tessitura a respeito da Educação Bilíngue para surdos falantes de Libras, passaremos ao tópico seguinte, apresentando um panorama geral da obra “Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: Processos e Projetos Pedagógicos”, cujo organizador foi Carlos Skliar³⁶ no ano de 1999, ou seja, cinco anos após a primeira PNEE (na perspectiva integracionista) e a Declaração de Salamanca, a qual preconizou que: “Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais e unidades em escolas regulares” (SALAMANCA 1994). Embora o foco seja essa obra de 1999, outros

³⁶ O fonoaudiólogo argentino Carlos Skliar foi o precursor, no Brasil, de um pensamento diferenciado a respeito dos surdos falantes de Libras, propondo um novo olhar sobre a surdez, fundando uma nova formação discursiva sobre esses sujeitos: o olhar sócio antropológico sobre a surdez. Os estudos iniciaram-se em 1996, com a fundação do NUPPES (Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos) na UFRGS (SKLIAR, 1998, p. 5). Esses estudos decorrentes dos de Skliar propuseram uma ruptura entre esses sujeitos surdos falantes de Libras e o olhar que anteriormente os abarcava: a Educação Especial com os discursos clínico-terapêuticos de medicalização desse sujeito.

pesquisadores serão convocados durante o capítulo com o intuito de aprofundar o debate.

4.1 – Educação Bilíngue para surdos falantes de Libras: duas línguas na mesma escola.

Iniciamos nossa incursão sobre bilinguismo com o livro “A surdez: um olhar sobre as diferenças” (SKLIAR, 1998), por considerarmos ser este um marco acadêmico no Brasil, que antecede os estudos que focam mais especificamente a educação bilíngue para o aluno surdo falante de Libras. Nessa obra, Skliar (1998, p 11) afirma que a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida e que está localizada dentro do discurso sobre a deficiência (posição reconhecida como real – estar no discurso sobre a deficiência – mas que não expressa a opinião do autor). Propõe que a divulgação de modelos de educação bilíngue e bicultural devam ser difundidas, bem como as concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez em prol de afirmar um novo olhar educacional sobre esse sujeito (p. 8). Para ele, são necessários alguns cuidados em relação a determinadas representações de alguns grupos sobre a educação bilíngue, para que a Libras não se transforme apenas em ferramenta para aquisição da língua oral.

Nesse sentido, Lopes analisa a importância de pensar uma construção de escola pautada no parâmetro linguagem, com estratégias capazes de “ver o sujeito como um instrumento/meio de produção de sentidos, assim como, passe a identificar os diversos mecanismos de poder utilizados por ela para impor saberes, culturas, valores e identidades” (LOPES, 1998, p.109). Ela propõe um questionamento aos valores seculares do ambiente escolar. Pensa uma escola bilíngue e multicultural, recomendando que:

Na escola para surdos, embora exista a surdez como fator aglutinante, este não deve ser o único considerado. Em uma turma de crianças surdas, jamais encontraremos sujeitos iguais por serem surdos. Eles possuem história, meio familiar, sexo, religião, língua, situação econômica, identidades, etc diferentes. (LOPES, 1998, p. 112, grifos nossos)

Teske também coaduna com a perspectiva de Lopes, afirmando que “Uma comunidade surda bilíngue-multicultural, prepara o sujeitos a conviverem com duas linguagens e várias culturas” (TESKE, 1998, p. 147). Nesse sentido, Sá reflete sobre a importância das duas línguas e analisa que a proposta de abordagem educacional bilíngue para a educação de surdos precisa – mais do que considerar a necessidade das duas línguas no espaço educacional – dar **“espaço privilegiado e prioritário à língua natural dos surdos bem como considerar a identidade e a cultura surda**

como eixo fundamental” (SÁ, 1998, p. 185 grifos nossos).

Teske sugere a seguinte cautela em relação às várias diferenças individuais dos alunos surdos ingressos em um ambiente de escola para surdos, quando este enfoque visa desenvolver sua identidade:

Isto não significa que este processo seja emancipador e libertador dos sujeitos surdos, pois estes poderão defrontar com concepções elitizadas de um grupo dominante surdo, de um determinado lugar, que julga serem inferiores os surdos de classes populares, **reproduzindo uma visão colonialista.** (TESKE, 1998, p. 147, grifos nossos)

Sá analisa que a questão da educação bilíngue deve englobar mais do que a questão linguística. Para ela: “Uma abordagem educacional precisa definir também os espaços antropológicos, sociais, culturais, políticos, históricos e cognitivos que o orientam” (SÁ, 1998, p. 185-186). A autora afirma que algumas escolas estão se definindo como bilíngues apenas por permitirem e incentivarem a comunicação por sinais entre surdos e professores, sem apresentar uma proposta pedagógica que possibilite a aquisição precoce da Língua de Sinais, de forma a que esta seja efetivamente a primeira língua do aluno, com todas as implicações e delineamento dos objetivos por parte da escola (SÁ, 1998, p. 186-187). Para a autora:

Uma abordagem “bilíngue” envolve uma **reestruturação** na maneira de encarar a língua e a cultura surda, **e esta reestruturação afetará a visão que se tem da pessoa surda, a participação da comunidade surda** adulta no processo educacional, a postura dos professores ouvintes frente ao aluno surdo, **a redefinição dos objetivos e as estratégias de avaliação** (SÁ, 1998, p. 187, grifos nossos).

Quadros sugere que a escola, além de bilíngue, seja também bicultural³⁷. Essa escola deve contemplar os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns: “A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo, uma escola regular de ensino” (QUADROS, 1997, p. 32).

A opinião de Sá define melhor esta ideia de escola *especial* para surdos:

Nessa perspectiva, a única escola significativa para os surdos é a escola que reflete sua situação sócio-linguística. (...) O que defendemos é “**Escola de Surdos**”. Posso até arriscar a dizer: defendemos **escola regular para surdos**, ou seja, escola comum, escola igual a qualquer outra escola, mas escola que usa a sua língua, que reflete sua condição diferente. (SÁ, 1998, p. 189, grifos nossos).

Para Skliar, a proposta de uma educação bilíngue para surdos é uma oposição aos discursos e práticas clínicas e, também, um “reconhecimento político da surdez como diferença” (SKLIAR, 1999, p.7), sendo que o “político” quer dizer uma construção histórica, cultural e social e também “as relações de poder e conhecimento que

³⁷ Para Quadros (2007, p. 28), uma proposta somente bilíngue não é adequada, pois a autora afirma que “além de bilíngue deva ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda”.

atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional” (p. 7). Por se tratar de estar centrada no âmbito educacional, não pode ser neutra nem opaca, embora o autor aponte a “falta de consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos concernentes aos surdos” (p. 9). Para o autor: “a materialização de uma educação bilíngue para surdos não é apenas uma decisão de natureza técnica, mas deve ser **politicamente construída tanto quanto sócio-linguísticamente justificada**” (SKLIAR, 1999, p. 10, grifos nossos).

Skliar afirma que as representações que os surdos constroem culturalmente sobre si são obscurecidas pelo discurso da deficiência, que descaracteriza a identidade das pessoas surdas, mascarando a questão política da diferença. Para ele, no discurso da deficiência: “a diferença é melhor definida como diversidade e, assim, a diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico” (p. 12). Afirma ainda que **a caracterização de um projeto pedagógico bilíngue necessita explicitar com clareza as fronteiras políticas que determinam a proposta educativa**, a partir de diferentes formas multiculturais (SKLIAR, 1999, p. 13, grifos nossos).

Sobre a experiência do bilinguismo em outros países, Jokinen afirma que nos países nórdicos: “A pesquisa sobre bilinguismo mostra que a melhor maneira de desenvolver o conhecimento na segunda língua é alimentar e estimular o conhecimento na primeira língua (JOKINEN, 1999, p. 124), pois a linguagem promove desenvolvimento dos processos internos de pensamento, auxiliando o processo educacional (p. 125). Para Jokinen, em uma educação bilíngue a ênfase deve recair sobre “O ambiente onde a criança pode usar a língua de forma livre e espontânea, sem atrasos ou obstáculos, desde o nascimento. E onde ela seja tratada como uma pessoa de valor e aceita como tal” (p. 126). Nessa mesma direção, outros autores apontam a importância crucial de o processo de ensino ser totalmente mediado através da língua de sinais (QUADROS, 1997; GESUELI, 1988 e 2003; SKLIAR, 2000; LACERDA E LODI, 2009; entre outros).

Visando auxiliar as instituições brasileiras a implementar uma proposta bilíngue-bicultural, Quadros sugere os seguintes procedimentos:

- a) a contratação de profissionais surdos no quadro funcional da escola;
- b) programas de ensino de língua de sinais para os alunos, pais e profissionais integrantes da escola;
- c) reuniões sistemáticas com a presença de pessoa surdas para discutir concepções individuais e sociais de deficiência, de surdez, de língua de sinais, de comunidade surda;
- d) cursos na área de linguística, especialmente para professores de línguas;
- e) cursos para a formação dos professores na área pedagógica;
- f) programas diferenciados para alunos que já frequentam a escola há muitos anos e para alunos novos que chegam à escola no período de implementação da proposta;
- g) programas especiais para o atendimento de pais e alunos. (QUADROS, 1997, p. 41).

Os autores citados durante esse tópico são unânimes em afirmar que a língua de sinais deve mediar o ensino da língua oral na modalidade escrita (como segunda língua -L2), aproveitando o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais. Alguns exemplos dessas opiniões:

As crianças surdas aprendem a língua falada através da leitura e escrita. Eles aprendem através da língua de sinais (JOKINEN, 1999, p. 117).

La LS [Lengua de Signos] es la lengua base, la lengua con la cual se desarrollan lingüísticamente y necesitan un agente, um maestro muy competente en dicha lengua para asegurar un desarrollo óptimo de la segunda lengua: la escrita (VIADER, PERTUSA e VINARDELL, 1999, p. 56)

O uso da Língua de Sinais é de fundamental importância, pois é por meio dela que as crianças buscam ler e interpretar o português escrito. Temos, então, nesse processo de construção da escrita, a Língua de sinais fundando a aprendizagem do português, ou seja, significando o mundo e a palavra. (Gesueli, 2003, p. 158)

Acreditamos haver conseguido trazer a voz de alguns autores em relação à importância de uma educação não apenas bilíngue, mas bicultural e mesmo multicultural, uma vez que o sujeito é integral, embora multifacetado: em seu âmbito social, familiar, econômico, político, de gênero, de etnia, etc. para não correremos o risco de pensar um sujeito de educação transcendental, monolítico.

Especificamente sobre o assunto da Escrita em Sinais (*Signwriting*), dentro dos autores que pesquisaram a educação de surdos na perspectiva bilíngue, Stumpf faz importante contribuição ao trazer esse assunto para o cenário das discussões sobre a questão do letramento na condição bilíngue do surdo falante de Libras, refutando a ideia de que língua de sinais seja uma língua ágrafa (LODI, . Essa autora afirma: “Nós, surdos, precisamos de uma escrita que represente os sinais visuais-espaciais com os quais nos comunicamos, não podemos aprender bem uma escrita que reproduz os sons que não conseguimos ouvir (STUMPF, 2002, p. 63); afirma, também, que sua experiência de ensino da Escrita em Sinais retornou muito positiva, sendo um trabalho que ela iniciou em 2001 e que vem frutificando no sentido de que vários cursos de Graduação e Pós-Graduação implementaram a proposta do ensino da Escrita *SignWriting* em suas grades curriculares, o que vem a auxiliar o processo de difusão, uma vez que aumenta mais o número de pessoas que conhecem o sistema.

Cita também que “Surdos que escrevem bem em português e são mais oralistas mostram muita resistência ao *SignWriting*. (...) Surdos que são fluentes em língua de sinais fazem perguntas para aprofundar detalhes dos símbolos dos sinais correspondentes” (p. 69-70), relacionando a isso o interesse despertado nos alunos surdos, que percebem que o aprendizado dessa escrita “possibilita para o surdo desenvolver sua identidade e sua língua” (STUMPF, 2002, p. 70).

Opinamos que a escola necessita refletir esses aspectos para que consiga desenvolver adequadamente sua função enquanto difusora intrínseca de conhecimento e participe na convivência social e cultural dos que ocupam seu espaço singular. Para isso, é necessário que reflitamos acerca desse sujeito educacional e seu descentramento. Popkewitz afirma que no descentramento: “O sujeito torna-se uma dimensão do questionável e de uma resignificação e questionamento constantes” (Butler, 1992, p. 7) e não uma fundação da pesquisa tomada como inquestionável” (POPKEWITZ, 2008, p. 199). Nos próximos tópicos, analisaremos as propostas da escola bilíngue pensada tanto pelo PNEE na perspectiva inclusiva – através do AEE – quanto, pelos Estudos Surdos.

4.2 – O bilinguismo na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva: o Atendimento Educacional Especializado.

Como consequência da PNEE na perspectiva inclusiva, a proposta de Educação Bilíngue promovida pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação Especial e com a Universidade Federal do Ceará serviu de base para a formação de aproximadamente 3.000 professores para atuarem nas Salas Multifuncionais³⁸. Esses professores-alunos provêm de todo o território Nacional, participando desse curso em nível de Pós-Graduação Lato Sensu³⁹, através da modalidade à distância, cuja conclusão ocorreu no final de 2011. Para os autores do módulo “Pessoas com Surdez”, difundido na versão 2010, a construção da proposta pedagógica no paradigma inclusivo tem encontrado muitas dificuldades para se efetivar: “em virtude de problemas relacionados a decisões político-filosóficas, pedagógicas, metodológicas e de gestão e planejamento da escola brasileira” (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 6).

Reafirmam (assim como na versão 2007) que o cotidiano pedagógico “precisa ser redirecionado, construindo novas e infinitas possibilidades que levem este aluno a uma aprendizagem contextualizada e significativa, valorizando seu potencial e desenvolvendo suas habilidades cognitivas linguísticas e sócio-afetivas” (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 6). Assumem a base conceitual do pensamento pós-moderno “que envolve epistemologicamente complexidade do fenômeno inter e intra-humano e estabelece uma simbiose entre a educação da consciência e da instrução da inteligência” (idem). Para esses autores:

O respeito e o oferecimento do atendimento educacional especializado para pessoas com surdez é direito do aluno com surdez e como tal não deve ser questionado, pois é **a aceitação de sua diferença** que assegurará a sua aprendizagem (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 22, grifos nossos)

Citam que a nova proposta é capaz de “gerar novos ambientes de aprendizagem, (...) [pois] tece o ensino mediante uma teoria que leva em conta o

³⁸ Sala que possui materiais pedagógicos e de acessibilidade, visando à realização do AEE, que deve complementar ou suplementar a escolarização do aluno com deficiência que está inserido no contraturno na escola regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos estejam registrados no Censo Escolar MEC/INEP.

³⁹ Nesse curso, tive oportunidade de atuar como Supervisora de Conteúdo na equipe, que contava com seis Supervisores. A Coordenadora da equipe foi a Professora Doutora Mirlene Damásio. Essa experiência foi muito rica, porque pude somar indagações ao meu percurso de Professora responsável pela fiscalização da aplicação do conteúdo veiculado pelo curso. Parte dessas indagações foram fonte de angústia, provocada principalmente pelos questionamentos dos alunos, que solicitavam que a questão antropológica viesse junto com o conteúdo abordado no curso, de cuja formulação não participei. Eu não podia atender a tais solicitações, pois este não era o foco nem o conteúdo estipulado pela coordenação, mas essas discussões, das quais eu não podia participar naquele momento, acabaram por favorecer a realização deste trabalho de Mestrado, instrumento mais adequado para que eu pudesse emitir minhas opiniões e considerações de forma melhor fundamentada.

conhecimento produzido pelos sujeitos e se estabelece em forma de conexões.” (p. 6). Encerram as considerações iniciais afirmando que:

O AEE, como um lócus [sic.] epistemológico da educação inclusiva, constitui esta proposta voltada aos alunos com surdez que **visa a preparar para a individualidade e a coletividade**, provocando um **processo dialógico, de superação e de imanência e a busca de mudanças sociais, culturais e filosóficas**. Uma ruptura de fronteiras para as infinitas possibilidades humanas. (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 6, grifos nossos).

Afirmam reconhecer que o oralismo foi muito prejudicial e que esteve presente tanto em escolas comuns quanto em especiais. Também não recomendam a comunicação total, afirmando que esta “é uma outra feição do oralismo” (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 7). Reconhecem que os dois enfoques citados:

Deflagraram um processo que não favoreceu o pleno desenvolvimento das pessoas com surdez por focalizar o domínio das modalidades orais, negando a língua natural desses alunos e provocando perdas consideráveis nos aspectos cognitivos, sócio-afetivos, linguísticos, culturais e na aprendizagem (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 7).

Em relação ao bilinguismo, afirmam que:

Visa capacitar a pessoa com surdez para **a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte**. Estudos têm demonstrado que esta abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de **respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar**.

Diante dessas concepções torna-se urgente **repensar a educação escolar** dos alunos com surdez, **tirando o foco do confronto do uso desta ou daquela língua** e buscar redimensionar a discussão acerca do fracasso escolar, **situando-a no debate atual acerca da qualidade da educação escolar e das práticas pedagógicas**. É preciso **construir um campo de comunicação e de interação amplos, possibilitando que a língua de sinais e a língua portuguesa, preferencialmente a escrita, tenham lugares de destaque** na escolarização dos alunos com surdez, **mas que não sejam o centro de todo o processo educacional**. (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 7-8 grifos nossos).

Essas colocações contrapõem a ideia de bilinguismo proposta pelos Estudos apresentados no tópico 4.1, que enfatizam a importância da Língua de Sinais mediando o processo educacional. Dentro da própria formação, sob nosso ponto de vista, os autores se contradizem quando afirmam “respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar” e, em seguida, no entanto, apelam para que tirem “o foco do confronto do uso desta ou daquela língua”, retomando em seguida a ideia de “construir um campo de comunicação e interação amplos”. Nosso questionamento é: Qual será o tipo de comunicação e interação que foge ao âmbito da linguagem? O que a escola precisa oferecer para que haja verdadeiramente a inclusão?

Stumpf considera que existe uma inclusão possível, a que passa pelo conhecimento, tanto pela família quanto pela escola, da língua falada pelo surdo:

Uma grande mudança dentro da escola seria a de que as crianças ouvintes também aprendessem a Libras; os alunos ouvintes podem aprender a Língua de Sinais. O surdo irá se integrar se houver acessibilidade, o que vai significar que a sociedade o acolhe. O acolhimento começa na família e na escola, se aí ele existir, o surdo vai aprender a se integrar. Então, a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos. Os dois movimentos para construir uma inclusão são: o da sociedade que acolhe e o do surdo que se sente acolhido (STUMPF, 2008, p. 27).

Os autores da metodologia do AEE não abordam como deve ser o dia a dia da escola regular, focando seus esforços principalmente no movimento que ocorre no contraturno ao frequentado na escola inclusiva, e que deve também estar em parceria com a sala de aula regular. Na versão 2007 do AEE, Damásio propõe que:

O tradutor/intérprete poderá atuar na sala comum, mas sempre evitando interferir na construção da Língua Portuguesa, como segunda língua dos alunos com surdez. **A sala de aula comum é um dos locais de aprendizado da Língua Portuguesa para os alunos com surdez.**

A atuação do tradutor/intérprete escolar envolve também a mediação na comunicação nas diversas atividades que acontecem na escola ou relacionadas a ela, visando atender às necessidades tanto de professores e alunos quanto da comunidade escolar e promovendo a inclusão social. (DAMÁZIO, 2007, P. 52, grifos nossos)

Essas colocações favorecem uma compreensão das prioridades propostas pela escola inclusiva preconizada no AEE, pois levando em conta que a maior parte do tempo pedagógico o aluno passará nela, a prioridade será o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa.

Almejando um bom planejamento de trabalho, os autores afirmam ser necessário que o atendimento se inicie “com o estudo das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos com surdez, bem como das possibilidades e das barreiras que tais alunos encontram no processo de escolarização” (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 12), o que em nosso ponto de vista é adequado e recomendável, uma vez que favorece um contato mais profundo com a realidade do aluno, possibilitando a elaboração de práticas pedagógicas coerentes com a necessidade educacional do aluno. Esta recomendação favorece a todos os alunos da escola, se os professores atentarem para a importância de tal observação.

Pensando em uma solução para o problema do aluno surdo que frequenta a escola regular, Damásio propõe que o AEE (usado nas versões 2007 e 2010) para os *alunos com surdez* seja desenvolvido através de três momentos didático-pedagógicos, em turno oposto ao que o aluno frequenta na escola regular. Esse atendimento deve contemplar: O ensino de Libras, o ensino de conteúdos escolares em Libras e o ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua (DAMÁZIO, 2007, p. 15), visando que estes adquiram conhecimento e se desenvolvam como os demais. Estes três

atendimentos educacionais, propostos para o contraturno ao ensino regular consistem no seguinte:

a) AEE em Libras:

Para os autores, é o responsável por fornecer a base conceitual dos conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula regular. Permite ao aluno com surdez participar das aulas e compreender o que é tratado pelo professor, possibilitando interação com seus colegas. O professor do AEE trabalha com os conteúdos curriculares da sala regular, porém em Libras, de forma articulada com o professor da sala de aula. É trabalho complementar, que visa explorar o conteúdo curricular, as “ideias essenciais, avaliando durante o processo o plano de atendimento do aluno com surdez” (p. 14) de forma a ampliar a relação deste aluno com o conhecimento, no intuito de levá-lo a formular ideias com base em questionamentos que possibilitem sua expressão. As aulas devem anteceder as do ensino regular e ser planejadas pelos professores das diferentes áreas. O professor do AEE em Libras é responsável pela organização desse atendimento conforme as seguintes etapas, consideradas como essenciais:

- Acolhimento de todos os alunos, que precisam ser valorizados, mantendo uma relação de respeito e confiança com o professor.
- A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos.
- Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE. Esse planejamento propicia uma organização didática bem estruturada que contribuirá para a compreensão dos conceitos referentes aos conteúdos curriculares, possibilitando aos alunos com surdez estabelecer relações e ampliar seu conhecimento acerca dos temas desenvolvidos em Língua Portuguesa e em Libras.
- Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em Libras. Neste momento há uma ampliação do vocabulário técnico da Libras, a necessidade de criação de novos sinais e o aprofundamento dos conhecimentos nessa língua.
- Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE, além de estratégias de dramatização, pantomima e outras que contribuem com construção de diferentes conceitos. Os recursos visuais são essenciais, uma vez que a língua de instrução do AEE é Libras. (...)
- Avaliação da aprendizagem por meio da Libras é importante para que se verifique a compreensão e a evolução conceitual dos alunos com surdez no AEE. Considerando que a educação escolar dos alunos com surdez tem **como língua de instrução a Libras e a Língua Portuguesa**, o aluno realizará suas avaliações em sala de aula comum em Língua Portuguesa e em Libras, de acordo com os objetivos propostos (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 12, grifos nossos).

b) AEE para o ensino de Libras:

Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na Libras, desenvolver os conceitos em Libras de forma vivencial e elaborar recursos didáticos.

O AEE deve ser planejado com base na avaliação do conhecimento que o aluno tem a respeito da Libras e realizado de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua em que o aluno se encontra. Após a avaliação inicial, o professor de Libras precisa pensar na organização didática que implica o uso de imagens e de todo tipo de referências.

No decorrer do atendimento os alunos interagem e vivenciam diálogos e trocas simbólicas. Os professores e os alunos recorrem a vários recursos pedagógicos, tais como DVDs, livros, dicionários, materiais concretos, dentre outros. O professor do AEE avalia sistematicamente a aprendizagem dos alunos em Libras: conhecimento dos sinais, fluência e simetria. Em fluência e simetria, analisam: configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial. Avaliam também o emprego de termos técnico-científicos, de acordo com o ano ou ciclo escolar em que o aluno se encontra (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 19).

c) AEE para o ensino de Língua Portuguesa: Os autores afirmam que essa proposta didático-pedagógica para o ensino do português escrito, “orienta-se pela **concepção bilíngue – Libras e Português escrito, como língua de instrução destes alunos**” (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010, p. 18, grifos nossos):

A escola constitui o lócus [sic.] da aprendizagem formal da língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngue os alunos e professores utilizam as duas línguas em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas.

Para o ensino de a Língua Portuguesa escrita no AEE é importante considerar:

- Alunos com surdez e o ato de ler: além da atribuição de significados à imagem gráfica (...) Envolve aspectos sensoriais, emocionais e racionais. (...) A leitura se dá por meio de um processo de interlocução entre o leitor e o autor mediados pelo texto, num movimento que estimula seus mecanismos perceptivos, do todo para as partes e vice-versa (...)

- Aluno com surdez e ato de escrever: o texto é uma tessitura de palavras, idéias e concepções articuladas de forma coerente e coesa. Ensinar aos alunos com surdez, assim como aos demais alunos, a produzir textos em Português objetiva torná-los competentes em seus discursos, oferecendo-lhes oportunidades de interagir nas práticas da língua oficial e de transformar-se em sujeitos de saber e poder com criatividade e arte. (...)

Essa apropriação dos gêneros e discursos é essencial para que os alunos façam uso da língua portuguesa. (ALVEZ, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010, p. 20-21, grifos nossos).

Sendo o objetivo desse atendimento “desenvolver a competência linguística, bem como textual dos alunos com surdez, para que sejam capazes de ler e escrever em língua portuguesa” (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010, p. 20), os autores recomendam que:

No momento do AEE para o ensino da língua portuguesa escrita o professor **não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado** (...) Como o canal de comunicação específico para o ensino e a aprendizagem é a língua portuguesa, **o aluno pode utilizar a leitura labial** (caso tenha desenvolvido

habilidade) e a leitura e a escrita (...) O ensino da **língua portuguesa por escrito é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem** do aluno com surdez em sala de aula comum e na vida social (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010, p. 20, grifos nossos).

Com relação aos profissionais que devem atuar em benefício do aluno surdo falante de Libras nesse processo inclusivo, os autores preveem a presença de profissionais surdos (preferencialmente), ensino de Libras para toda a comunidade escolar, entre outras parcerias consideradas necessárias. Os autores concluem afirmando que defendem a reinvenção das práticas pedagógicas na perspectiva da educação escolar inclusiva para “as pessoas com surdez” (*sic*), “visando proporcionar a essas pessoas a oportunidade de aquisição de habilidades para a vida em comunidade, ou seja, como atuar e interagir com seus pares no mundo (...)” (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010, p. 22).

Nos excertos coletados, e que apresentam um resumo dos três momentos do ensino aos *alunos com surdez*, podemos ressaltar uma intenção inicial de ensino condizente com uma educação bilíngue: aprendizagem contextualizada e significativa, valorização do potencial, desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, linguísticas, e sócio-afetivas, ensino em duas línguas para o aluno. Porém, essa interação rica em trocas simbólicas, na Língua de Sinais, junto aos pares falantes da mesma língua, ocorre apenas entre os alunos surdos, durante o AEE de contraturno à escola regular: em momento separado dos colegas de sala, uma vez que os autores explicitam que o foco da sala regular é outro. Aparentemente, nesse contexto, a escola regular permanece monolíngue, uma vez que consideram que a escola regular “**constitui o lócus [sic.] da aprendizagem formal da Língua Portuguesa na modalidade escrita**, em seus vários níveis de desenvolvimento” (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010, P. 18, grifos nossos).

Os dados coletados fazem com que suspeitemos de que esta arquitetura escolar possa estar travestida de roupagem monocultural, uma vez que se reconhece a Língua de Sinais, mas exclui do currículo a decorrência das interações entre os sujeitos dessa língua: “As pessoas com surdez não podem ser reduzidas **ao chamado mundo surdo, com uma identidade e uma cultura surda**” (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010, P. 10, grifos nossos). Nossa indagação é: na escola regular onde a língua de instrução é a Língua Portuguesa (na versão 2007 se propõe o Intérprete de Libras; na versão 2010, é proposta a presença deste profissional como apoio), e os materiais didáticos escritos estão em Língua Portuguesa, qual é a cultura e a identidade que são propostas através do currículo? Provavelmente, a preocupação observada é favorecer a aquisição da cultura e da identidade da maioria não surda, uma vez que além de reconhecer a escola como “lócus de aprendizagem formal da Língua Portuguesa”, ainda

se destina um período no contraturno para que este aluno, diariamente, se aperfeiçoe no aprendizado da Língua Portuguesa escrita.

Os autores apresentam no AEE uma metodologia de trabalho, mas não mudanças profundas no âmbito da escola regular, uma vez que reconhecem como “oficial” apenas a escrita da Língua Portuguesa. Os autores ignoram (desconhecem ou omitem) todos os estudos realizados a partir de 1976 (com Valerie Sutton através do *Signwriting*) e, no Brasil, a partir de 1996, sobre a escrita das línguas de sinais (STUMPF, 2002, 2005), assim como descartam também todos os estudos sobre as propostas bilíngues já apresentadas em nível mundial desde antes de 2000. Esses estudos não foram sequer citados no conjunto da obra dessas políticas públicas e, mais especificamente, no Atendimento Educacional Especializado do MEC.

Com isso, podemos deduzir que a proposta do MEC – embora apresente uma metodologia que se afirma bilíngue através do AEE – é a normal(t)ização desse sujeito que fala em Libras para que escreva bem em português, como é afirmado por Damázio (2007, p.52): **“A sala de aula comum é um dos locais de aprendizado** da Língua Portuguesa para os alunos com surdez”; ou, ainda: **“O atendimento nessa língua contribui enormemente** para o avanço conceitual do aluno na classe comum” (DAMÁZIO, 2007, p. 45, grifos nossos); **“O ensino da língua portuguesa por escrito é de extrema importância** para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com surdez em sala de aula comum e na vida social” (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010, p. 20, grifos nossos).

Pela ênfase dada à língua portuguesa através dos verbetes: “contribui enormemente”, é “de extrema importância”, podemos concluir que este aluno só terá chances educacionais relevantes se aprender o idioma oficial do país (mesmo que a Libras tenha uma Lei e um Decreto que a tornam legítima). Para isso, além de todo o período imerso dentro de uma sala de aula regular, o aluno ainda deve ficar na escola no período oposto para estudar os conceitos em Libras (comprovando que os conhecimentos passados através da Língua Portuguesa não são suficientes). Esse atendimento em Libras acaba sendo mais um esforço de compreensão da Língua Portuguesa escrita, uma vez que os autores afirmam que é necessária a parceria com os professores da sala comum visando planejamento dos conteúdos curriculares “possibilitando aos alunos com surdez **estabelecer relações** e ampliar seu conhecimento acerca dos temas desenvolvidos em **Língua Portuguesa e em Libras**” (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010, p. 13, grifos nossos); o AEE em Língua Portuguesa também não permite ao aluno surdo falante de Libras partilhar os conhecimentos que construiu em sinais, o que poderia vir a facilitar ao aluno traduzir-se também através da língua portuguesa escrita. Em nossa análise, mesmo o AEE para ensino de Libras omite o aspecto cultural, uma vez que o foco é o ensino da estrutura

gramatical e de termos técnicos científicos, embora reconheçamos que isso também seja necessário. A proposta de uma Escrita em Sinais, ou seja, a escrita da Libras, sequer é considerada como possível nessa instância discursiva.

Em relação ao objetivo de observar mudanças em relação a como a escola pensa o bilinguismo dentro da escola, pudemos deduzir que o AEE pensa o bilinguismo apenas superficialmente, uma vez que a Libras está presente apenas de modo parcial e, aparentemente, esse modelo corre o risco de estar promovendo mais uma forma de exclusão, tal qual o que foi alertado por Skliar, quando afirmou que determinadas representações sobre a educação bilíngue:

podem se constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo: **utilizar a primeira língua do aluno para “acabar” rapidamente com ela, com o objetivo de “alcançar” a língua oficial.** (SKLIAR, 1998, p. 10, grifos nossos).

Skliar também afirma que: “a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos” (SKLIAR, 1998, p 13). Comparando essa proposta do MEC com os estudos realizados no tópico 4.1, podemos concluir que a diferença desse grupo linguístico sua vida através da Língua de Sinais - foi apagada, tornando-se apenas mais uma proposta de “reabilitação da deficiência”.

4.3 – Estudos Surdos: A escola bilíngue sonhada pelos surdos

Nos tópicos anteriores, percebemos que os sujeitos mantêm uma imbricada relação no âmbito das formações discursivas e, portanto, na produção de positivities. Chega o momento de confrontar o processo de escolarização considerado como ideal proposto pelos sujeitos que discursam nos Estudos Surdos com os modelos propostos para uma educação bilíngue. Nesta etapa do trabalho, colhemos enunciados a respeito de como esses sujeitos pensam que deva ser sua escola e seu próprio processo educacional. Nossa metodologia pautou-se em verificar e selecionar nos Estudos Surdos as falas produzidas apenas por autores surdos e/ou entrevistados surdos, excluindo os demais autores porque o foco desta parte da pesquisa é identificar que tipo de ensino os próprios surdos consideram como sendo ideal e adequado para si. Somente após essas falas próprias de interesses fundados historicamente pela Comunidade Surda é que traremos outros pesquisadores dos Estudos Surdos que versam sobre as propostas do tema bilinguismo.

Sobre a Educação Bilíngue para surdos falantes de Libras, Stumpf observa que:

A escola precisa trabalhar as duas línguas para os alunos ouvintes e surdos. Organizar a participação dos professores surdos nas reuniões para avaliar o processo de Educação Bilíngue, programar atividades

que incentivem a participação de todos os atores da comunidade escolar e procurar formas de ajudar as famílias dos ouvintes, e dos surdos, a compreenderem a proposta e incentivarem seus filhos para que possamos construir um ambiente não preconceituoso e mais igualitário (STUMPF, 2009, p. 437).

Os sujeitos dos Estudos Surdos apontam em direção a uma escola diferente como sendo o objeto de desejo de seu discurso, desejo de retorno a uma origem, possivelmente anterior ao Congresso de Milão, momento que ele não viveu, mas acompanhou através do conhecimento histórico na Comunidade Surda:

*P2 Se naquela época (5ª a 8ª a série) existisse escola própria para surdos com **domínio da língua de sinais**, com certeza seria diferente, **não basta apenas inserir a língua de sinais na escola, tem que ser uma escola própria para surdo**. (Machado, 2006, p 50, grifos nossos)*

*P3 – Se for criança surda e professor ouvinte, os surdos não vão se capacitar para um futuro melhor para eles. **Precisa de professor surdo, precisa de aluno surdo** [...]. (Machado, 2006, p 50-51, grifos nossos)*

***A maioria dos surdos quer escola para surdo e por isso está fora da escola. Eu me esforcei para, no futuro, me formar e ser professor surdo para as crianças surdas. Eu estudei, estudei, usei dicionário e fui aprendendo. Hoje, eu posso trocar com o ouvinte, assim, eu aprendo Português e ele aprende Libras. No futuro, vai ter professor surdo de novo, como antigamente.** (Machado, 2006, p 67, grifos nossos)*

Esta preocupação em relação ao professor surdo é recorrente em muitos outros trechos nos quatro volumes. Vários professores e estagiários surdos apresentam suas preocupações em relação ao aprendizado de seus alunos surdos. Eles mostram um movimento em direção a uma educação de qualidade para que as crianças surdas tenham melhores oportunidades educacionais. Visando construir um espaço próprio para circulação das pessoas surdas falantes de Libras, Ströbel afirma que:

a representação “surda” tem procurado abrir um espaço igualitário para o povo surdo, procurando respeitar suas identidades e sua legitimação como grupo com diferencial linguístico e cultural (...) Os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais e temos orgulho de sermos simplesmente autênticos ‘surdos’. (STRÖBEL, 2007, p. 34).

Campello apresenta os dados coletados em seu trabalho, que apontam a construção de uma pedagogia visual que deve levar em consideração “a realidade do ensino, principalmente quanto à aquisição da linguagem e dos recursos didáticos do ensino às pessoas surdas no âmbito escolar” (CAMPELLO, 2007, p. 128). O contexto escolar dessas pessoas deve conter “aspectos sociais e culturais de uma proposta educacional; as línguas envolvidas no processo educacional, em especial a língua de sinais e os aspectos relacionados à sua estrutura; a aquisição da língua de sinais por crianças surdas e a aquisição da língua portuguesa” (p. 128). Dentre os fatores do

reconhecimento do direito linguístico das pessoas que falam em língua de sinais, ela cita: política (avanço na legislação), culturais (teatro), **língua escrita** (*Signwriting*), trabalho (com presença dos ILS e instrutores de língua de sinais), escolas bilíngues (p. 129, grifos nossos).

Schmitt afirma que “A pedagogia dos surdos deve ser diferente da do ouvinte, e precisa estar adequada aos parâmetros curriculares. Estes devem conter aspectos sobre a cultura, a história surda, a escrita da Língua de Sinais, linguística, artes surdas e organizações surdas” (SCHMITT, 2008, p 105). Sobre a grade curricular necessária a essa pedagogia diferenciada, Silveira complementa, afirmando que:

o currículo não pode ficar intacto para sempre, sempre tem que se adaptar ao tempo e ao surgimento de novidades e ao crescimento da comunidade surda. Também deve-se terminar a colonização do currículo, como currículo ouvintista, currículo adaptado, etc... Também há necessidade de criar mais currículos específicos para surdos adultos que pararam de estudar por anos; para surdos que têm mais outras diferenças, como surdo-cego; para surdos nas escolas do interior, etc. (...) Acredito que **este curso LETRAS/LIBRAS representa um empoderamento na Educação de Surdos:** é um caminho de ouro, seriam quatro anos de ouro (não de prata), para que surdos possam se desenvolver muito” (p. 186).

O povo surdo precisa estudar, debater e adquirir autonomia para formar os outros surdos em sua opinião e sua consciência de um sujeito pertencente à comunidade surda (...) O colonialismo é o padrão ao qual outras formas de opressão podem ser equiparadas envolvendo, tal como ele, a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos **objetivos do colonizador** (SILVEIRA, 2007, p. 187, grifos nossos).

Concordamos também com a necessidade de uma revisão de currículo, inclusive nas escolas regulares, cujo conhecimento escolar permanece cristalizado. Essa sugestão não aparece nas normativas do AEE do MEC, embora conclamem a escola a pensar em uma nova forma de relação isenta de preconceitos e intolerâncias, embasada pelo respeito às diferenças.

Ao reportar a importância do curso LETRAS/LIBRAS, Silveira reconhece o poder que representa o saber acadêmico, que estará auxiliando as formações discursivas da Comunidade Surda. Os “objetivos do colonizador” são tornar os surdos submissos, ideia melhor explicitada por Rezende Junior e Pinto, quando afirmam que:

Os surdos submissos seguem a trilha da cura de sua deficiência, da “reabilitação”, da assunção da identidade do “colonizador”, da mutilação de seus corpos em prol da adaptação ao ideal daquele que coloniza, o ouvinte. Os surdos não submissos reagem. Se auto afirmam como o que são e sempre foram, enaltecem o orgulho e a auto estima por serem o que são e resistem bravamente até o fim, firmes em seus objetivos de serem aceitos e reconhecidos pelo que são. (sic) (M.A.S.J.) (REZENDE JUNIOR E PINTO, 2007, p. 208).

Esse surdo que “resiste bravamente” e faz parte de uma “família surda”, que convive em uma comunidade linguística que fala em sinais e se orgulha de ser “grupo com diferencial linguístico e cultural” (STRÖBEL, 2007), pensa para si uma escola que se assemelha muito ao molde projetado para as escolas regulares que ministram suas aulas em língua portuguesa, ressaltando o fato de, ao invés de língua portuguesa como língua de instrução, a língua deva ser a Libras, acrescentando-se o fato de se incorporar a cultura e a história dessa comunidade linguística.

Os dados coletados até esse ponto, a nosso ver, coadunam-se com a proposta de uma educação bilíngue e bicultural estudada no tópico 4.1. Outros dados coletados em Vieira-Machado (2008, p 251 a 254), contrapõem-se à ideia de Damázio (2005-b), que diz que a questão central não é linguística e sim a das práticas pedagógicas:

Excerto 1 – *Meu sonho é uma escola com professores surdos, com surdos **aprendendo tudo em sinais**. Com intérpretes também. **As crianças precisam aprender sinais*** (C., 32 anos, grifos nossos)

Excerto 2 – *Penso que, no futuro, **a escola dos surdos deve dar os conteúdos em Libras**. (...) E nada de surdos com ouvintes misturados. É melhor que os surdos fiquem juntos. **Eles também precisam conversar e aprender os conteúdos de forma profunda. E outra coisa, com os sinais se aprende muito mais o Português*** (M., 24 anos, grifos nossos).

Excerto 3 – ***Libras como L1 e Português como L2**, isso é que deve ter na **escola dos surdos futuramente**. E eu serei professor* (C., 40 anos, grifos nossos).

Excerto 4 – *Eu penso que Matemática para surdos é muito bom. Mas os **surdos precisam saber sinais para entenderem os raciocínios lógicos**. Não se pode só ensinar o concreto. Espero, sinceramente, que a Matemática somada aos sinais e material concreto seja parte da escola dos surdos* (F., 33 anos, grifos nossos).

Excerto 5 – *Os surdos precisam aprender História, Geografia e Biologia. **Tudo isso em sinais. E também aprender a história do movimento surdo. Isso é importante para a identidade*** (L., 48 anos, grifos nossos).

Os excertos acima nos permitem visualizar a importância da língua para esta escola desejada: “com surdos aprendendo tudo em sinais” (Exc. 1); “com professor que sabe Libras” (Exc.3); “deve dar os conteúdos em Libras” (Exc. 2) e “Todas as crianças devem aprender Libras” (Exc. 2); “Libras como L1 e Português como L2” (Exc. 5); “surdos precisam saber sinais para entenderem os raciocínios lógicos (Exc. 4); “Os surdos precisam aprender História, Geografia e Biologia. Tudo isso em sinais” (Exc. 5), reafirmando a importância da Libras como língua de instrução conforme o estudo sobre bilinguismo anunciou.

Existe um farto material nos três primeiros volumes dos Estudos Surdos versando exclusivamente sobre as dificuldades linguísticas de língua portuguesa. Machado afirma que:

Os conhecimentos e informações trabalhados nas escolas são vinculados exclusivamente à língua portuguesa. Considerando que os surdos mostram muita dificuldade no uso adequado dessa língua nas escolas, **acabam ficando muito prejudicados em relação à**

quantidade e qualidade das informações (...). (MACHADO, 2006, p. 50, grifos nossos).

Muito embora os relatos deixem transparecer que o Português tenha uma função importante na vida do surdo, e em especial em seu processo de aprendizagem, **os surdos evidenciam esforços demasiados em ler e escrever, o que gera um fator complexo de ser administrado na realidade da escola regular** (MACHADO, 2006, p. 63).

Outro exemplo dessa dificuldade é o depoimento trazido por este autor no qual um sujeito de sua pesquisa afirma que:

Por exemplo, na prova, trabalho, o surdo escreve, escreve, faz coisas erradas. Então o professor vai lá e coloca nota zero porque a cultura não é própria dele. A cultura é diferente, é outra língua. E o ouvinte não tem conhecimento. Aí o surdo roda, roda, não passa, fica triste. [...] (P3) (MACHADO, 2006, p. 60, grifos nossos).

A questão da avaliação também é levantada por Stumpf:

Não há um critério de avaliação diferenciado para os alunos surdos na escola regular. O resultado das avaliações é importante como aferição de aprendizagem e elas mostram, em geral, um mau desempenho. Acontece que os alunos surdos continuam sendo avaliados como se fossem ouvintes e tivessem o domínio do Português. As alternativas permanecem obscuras, nem o aluno nem o professor sabem como proceder. Isso deixa ambos numa situação de incerteza e termina o surdo fracassando, mais uma vez, quando não foi ele e sim uma situação de ensino-aprendizagem mascarada por uma boa teoria e fruto de uma prática incoerente a responsável pelo mau desempenho (STUMPF 2008, p. 20)

Existe um farto referencial apontando a necessidade de uma instrução através da língua de sinais, coerente com o referencial proposto como sendo uma educação bilíngue no tópico 4.1: (CAMPELLO, 2007; CUNHA, 2007; DALCIN, 2006; DECHANDT, 2006; FARIA, 2006; FINAU, 2006, MACHADO, 2006; MARQUES, 2007; MIORANDO, 2006; SILVA, 2001; SILVA, 2003; SILVEIRA, 2007; VIEIRA-MACHADO, 2008). Se a Libras é tão importante por ser língua de instrução, e a escrita da língua portuguesa, embora importante, seja difícil de ser acessada de forma tranquila, prejudicando a “quantidade e qualidade das informações”, o que dizem os Estudos Surdos sobre a Escrita em Sinais? Existe uma proposta de acessibilidade ao conhecimento que passe exclusivamente através da Língua de Sinais falada e escrita?

No Volume 1 dos Estudos Surdos, FINAU aborda uma terceira forma de bilinguismo, que carrega em si uma possibilidade real da inclusão da Escrita em Sinais nas escolas para surdos: o bilinguismo diglósico (Ferreira-Brito e Felipe), “no qual se utiliza a língua de sinais em todas as situações em que a língua materna é usada e o emprego da escrita da segunda língua oral” (FINAU, 2006, p. 230). Recentemente, conforme afirma Finau:

estudiosos como Quadros (2007), **propõem que a aprendizagem da modalidade escrita da Libras também ocorra, uma vez que o conhecimento da organização estrutural de um sistema escrito da**

língua materna pode ancorar o aprendizado dessa modalidade lingüística para a segunda língua. Esse parece ser **o modelo de bilingüismo mais apropriado às necessidades da pessoa surda**, pois, ainda que o surdo não atinja um alto grau de letramento relacionado à habilidade para empregar a língua escrita correlata à oral, ou seja, mesmo que esse modelo seja atingido parcialmente, existe a garantia do desenvolvimento pleno da linguagem, uma vez que há input necessário. Reforça-se, assim, a proposição de que os dados lingüísticos que servirão de input devem ser transmitidos, principalmente, pelo canal visuo-espacial: a língua de sinais. (FINAU, 2006, p. 230-231, grifos nossos)

Sobre a importância da diglossia, a autora observa que existe uma diferença fundamental em relação ao sistema bilíngue bimodal. Enquanto este pretende que as aquisições de língua oral e de sinais se deem simultaneamente, sendo usadas ao mesmo tempo para todas as situações sociais, no bilingüismo diglósico “reforça-se a necessidade de a pessoa surda adquirir uma língua de sinais primeiro, portanto como materna, e depois o sistema escrito da língua oral apenas para uso em situações sócio-culturais específicas.” (p. 231). Embasada em Berko Gleason (1989), ela afirma que existem três formas de aprender uma L2:

1º. Caso: crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, que usam duas línguas diferentes ou vivem em comunidades que usam uma língua diferente da usada em casa.

2º. Caso: aquisição espontânea, quando a pessoa vai morar em um país que fala uma língua diferente da sua.

3º. Caso: aprendizagem de uma segunda língua em uma escola de idiomas.

Para Finau, a diferença entre a aquisição de L1 e L2 é a forma como ela é exposta às línguas, ou seja, no caso da L1 a criança é exposta e adquire esta língua naturalmente; já a aquisição de L2 ocorre de forma sistemática, observando-se metodologias de ensino. Diferente disso, as crianças surdas não adquirem naturalmente a L1 quando seus pais são ouvintes. Para a autora, a única forma de aquisição da L2 para os surdos é o aprendizado sistematizado e, para isso, é necessário garantir a aquisição da L1: língua de sinais. Para Finau:

Bilingüismo diglósico é uma possibilidade real de desenvolvimento psicossocial e cognitivo do surdo. Essa prática oferece ao surdo uma educação que lhe permite desenvolver suas potencialidades e não apenas integrar-se socialmente de forma parcial – como pessoas deficientes –, visto que, com essa proposta, dependendo do processo de aquisição, as duas linguagens terão diferentes papéis: algumas crianças serão dominantes na língua de sinais, outras serão dominantes na língua oral e algumas terão um equilíbrio entre as duas linguagens. Desse modo, vários tipos de bilingüismos são possíveis e os surdos podem se tornar bilíngües e biculturais em vários graus. Nesse sentido, eles não são diferentes da maioria da população que vive com duas ou mais línguas, apenas, como outras crianças bilíngües, usarão sua linguagem em cada dia de suas vidas e pertencerão, variando de grau, a grupos sociais distintos. (p. 233-234).

Em relação à escrita, letramento e trabalho com a pluralidade (item c), Finau afirma que “é plausível considerar que a língua de sinais facilite a aquisição da língua oral falada ou escrita” (p. 234). Finau afirma que em todo o mundo estão sendo realizadas pesquisas que relacionam a proficiência na L1 com uma maior facilidade na aquisição da L2. Cita Hoffmeisnter (1999), afirmando que:

Crianças surdas, cuja língua materna é a de sinais, apresentam uma capacidade de memória maior para decodificar a escrita, focalizando melhor as informações dos textos, bem como desenvolvem estratégias para aprender as regras da segunda língua. Para o pesquisador, essas crianças claramente transferem o conhecimento da sua língua de sinais para a compreensão da língua inglesa (FINAU, 2006, p. 235).

A autora questiona o mesmo que nós: “se existe um sistema de escrita para a língua de sinais, não seria possível a criança surda aprimorar antes o seu letramento dentro da sua perspectiva linguística para, depois, fazê-lo em uma segunda língua?” (p. 235). Ela afirma que “se há transferência de um sistema de linguagem para outro, seria mais fácil a compreensão da escrita da oralidade, a partir da escrita da língua de sinais” (p. 235). Sugere a necessidade de:

avaliação do papel da escrita de sinais no letramento das pessoas surdas, pois parece que **ao se negar a existência dessa modalidade linguística, está se negando a possibilidade real de letramento dessas pessoas**, uma vez que elas são impedidas de registrar, elaborar e reelaborar os acontecimentos vividos em suas comunidades a partir de sua identidade. (FINAU, 2006, p. 236, grifos nossos).

Para Finau, para que a escrita em sinais também seja aceita, “são necessárias mudanças **estruturais e ideológicas** com relação ao ensino/aprendizagem por surdos, nas escolas” (p. 237, grifos nossos). Afirma que existe a necessidade de mudança na “concepção de escrita vigente na maioria das instituições que atendem surdos no Brasil, pois nelas ainda prevalece uma preocupação com a alfabetização, ou seja, com o ensino das letras, sua combinação em vocábulos, codificação e decodificação, sem avaliar os usos da escrita enquanto práticas sociais” (FINAU, 2006, p. 237). Aponta que a consequência deste tipo de ensino é que os alunos identificam significados isolados das palavras em língua portuguesa, mas não se constituem em sujeitos de linguagem. Para ela, as instituições de ensino para surdos não se preocupam efetivamente com a questão do letramento e de como esse processo ocorre nas comunidades surdas.

Sobre a importância do letramento em sinais, Finau cita Souza (2002):

A alfabetização em Sign Writing se constitui, a meu ver, em uma interessante forma de resistência à medida que, para concretizá-la, um conjunto de novas práticas disciplinares seriam necessárias: desde a formação de professores até a versão de materiais, hoje em Português, para essa língua. E, nesse jogo, obviamente, começaríamos a ter a produção de novos textos também em SW. Essas novas práticas poderiam gerar novos saberes, sobre a Libras, por exemplo, que a reforçariam. A escola teria que rever sua ideologia sobre a surdez e o surdo. (Souza, 2002: 142)

Embora não defendam especificamente a Escrita *SignWriting*, Lodi, Harrison e Campos também pensam a importância da escrita de uma língua, apontando que: “a imersão social dos surdos e a **ausência de registro escrito** da língua de sinais acabam sendo fatores que **dificultam o processo de resistência pela língua**” (2002, p. 40, grifos nossos). Esses autores cometem, em nossa opinião, um apagamento: desconsideram a existência da forma escrita da Libras, inclusive omitindo as várias publicações feitas por Marianne Stumpf em relação ao *SignWriting*. Esse tipo de conduta, onde alguns autores afirmam inclusive que a Libras é ágrafa, já era alertada por Quadros⁴⁰ desde 1998, quando ela ainda era doutoranda em Linguística e Letras pela PUCRS.

Para Finau: “O caminho adequado para o bilinguismo diglótico, no caso das pessoas surdas, parece ser o de que elas possam aprimorar antes o seu letramento dentro da sua perspectiva linguística para, depois, fazê-lo em uma segunda língua” (p. 238). E continua: “Além disso, ter claro que usar a linguagem escrita também faz parte da construção de identidade, dos valores ideológicos, das atitudes” (p. 239).

Finau chama a atenção para a necessidade de observarmos que as diferenças individuais na aquisição de segunda língua, bem como os fatores afetivos que intervêm tanto nas estratégias e no processo de aquisição quanto nos resultados da aprendizagem, mostram que existem variáveis importantes no processo de aquisição de uma língua pelos aprendizes surdos, independente de sua modalidade (p. 239-240).

Uma das dificuldades observadas pela autora é que onde se usa a comunicação bimodal, a consequência é acreditar que se ensinando vocabulário através de palavras, se está ensinando linguagem. Cita, também, a rejeição que alguns alunos têm ao aprendizado da língua portuguesa, fator deflagrado pelas dificuldades de comunicação que estes alunos enfrentam em seu dia a dia. Se houver uma avaliação que considere as múltiplas variáveis envolvidas no processo, onde a palavra do aluno surdo seja levada em conta, Finau acredita que “pode fornecer idéias ao professor de como criar para o aprendizado situações apropriadas aos processos cognitivos e linguísticos singulares das crianças surdas” (p. 247). Para que o aprendizado ocorra, em sua opinião, os professores devem manter o interesse dos alunos, através da elaboração de diferentes formas de comunicação, permitindo a participação deles na escolha de estratégias para aprender.

Conclui que todos os pesquisadores da área da surdez parecem concordar em um ponto: “há urgência na preparação dos envolvidos com a criança surda em programas bilíngues” (FINAU, 2006, p. 248). Para ela, os estudos devem prosseguir no

⁴⁰ <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>, Chapter 9 - Um capítulo da história do *SignWriting*, pesquisado em meados de 2001.

sentido de atentar para que a análise das relações entre linguagem e a pessoa surda inclua também a questão do letramento e da singularidade.

Outros autores, cujos artigos compõem os Estudos Surdos, também comentam a existência e o direito à escrita em sinais, especificamente o *Signwriting*: AVELAR (2009, p. 380); CAMPELLO (2007, p. 129); MACHADO (2008, p. 221); MARQUES (2007, p. 139); MÜLLER, CERNY e PEREIRA (2008, p. 47-48); LEITE e McCLEARY (2009, p. 254); PERLIN (2007, p. 11); SILVEIRA (2007, p. 158-159, 170); SILVEIRA E RESENDE (2008, p. 73); SOUZA (2009, p. 209); STUMPF (2009, p. 427-430).

Finalmente, a autora Mariângela Estelita propõe um outro tipo de escrita, ELIs, baseada no sistema *Stokoe*. Trata-se de uma escrita linear, extremamente técnica, mas que, em nossa opinião, não contempla um parâmetro importante da Libras: expressão corporal e facial, não oferecendo, portanto, todas as potencialidades e possibilidades da Escrita *Signwriting*. A facilidade que vemos nesse sistema é que ela pode ser utilizada através do teclado comum do computador.

Todas estas ideias e posicionamentos (*coisas ditas*, conf. Foucault) e o que permite seu acúmulo e reprodução é o que Foucault nomeou por *arquivo*: “São todos esses sistemas de enunciados (acontecimentos de um lado, coisas de outro)” (p. 148); eles ganham força através de instituições políticas ligadas aos movimentos surdos, reestruturando o objeto e sua formação discursiva.

Alguns acontecimentos anteriores como, por exemplo, o reconhecimento científico de que a língua de sinais é, realmente, uma língua plena em possibilidades e não simples mímicas ou gestos, através do linguista Willian Stokoe, na década de sessenta do século XX, ajudou a compor o processo. Este saber científico, sem dúvida, possibilitou a circulação de enunciados fortalecendo a ideia de que seu estatuto é legítimo e, portanto, passível de legalização. No Brasil, a Lei de Libras e sua posterior regulamentação possibilitaram a inscrição desses enunciados em um solo fértil onde essas coisas poderiam ser ditas (Foucault, 2002a – p. 57-62). A possibilidade de realização que estes fragmentos de discurso portam é imensa, devido ao solo fértil no qual caíram: as necessidades de melhoria na qualidade de vida global das pessoas surdas.

É importante frisar que, conforme Foucault, a formação das modalidades enunciativas é decorrente da existência de: a) uma pessoa que fala (em nosso caso, os surdos falantes de Libras); b) o seu *status* (Acadêmicos, Mestres e Doutores, também imersos na língua e na cultura surda) e, principalmente, “certo número de traços que definem seu funcionamento em relação ao conjunto da sociedade” (p. 55); c) o reconhecimento do seu papel, atrelado aos lugares institucionais de onde o sujeito obtém seu discurso, “onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação)” (p. 58).

Através dos movimentos sociais e acadêmicos das pessoas surdas falantes de língua de sinais e dos simpatizantes dessa causa, novas leis tiveram de ser criadas, novos espaços institucionais de circulação desses enunciados foram propiciados, e provavelmente, serão revisitados e revistos conforme os micro-discursos forem se fortalecendo.

Decorre disso, também, que o discurso que os Estudos Surdos preconizam é o de divulgar a formação ideológica sobre essas pessoas, para inscrevê-las ou para que elas próprias se inscrevam em outro patamar – o cultural – e não o da deficiência, advindo dos saberes médicos. Os Estudos Surdos estão reivindicando para a Comunidade Surda a construção/ implementação de novos saberes a respeito de si que fundamentarão seu próprio discurso, numa tentativa, talvez, de hegemonização de seu próprio discurso em relação aos discursos dos outros não-surdos.

4.4 – Diferentes sujeitos: a escola proposta pelas duas instâncias apresenta deslocamentos? Considerações e reflexões sobre os dados encontrados

Embasadas no referencial teórico proposto no tópico 4.1, pudemos perceber claramente duas filosofias educacionais distintas, conforme proposto por Skliar (1998): a clínico-terapêutica (reabilitação do sujeito pautada no conhecimento da medicina, que o designa por Deficiente Auditivo) e a sócio-antropológica (reconhecimento político da surdez enquanto diferença linguística e cultural).

A proposta do AEE-MEC é uma versão contemporânea⁴¹ da visão clínico-terapêutica da surdez, pois percebe o sujeito surdo como Deficiente Auditivo, passível de reabilitação através de práticas pedagógicas adequadas; esse sujeito, que tem uma deficiência auditiva, não necessita ser pensado culturalmente dentro da escola, pois a atividade proposta nesta instância, em dois turnos escolares, o auxiliarão na superação de necessidade educacional especial.

A formação discursiva dos Estudos Surdos, por outro lado, inscreve os surdos falantes de Libras na visão sócio-antropológica, que vê esse sujeito na condição de falante de uma língua e, em consequência disso, produtor de cultura e relações complexas fundadas através da Língua de Sinais e que, por isso, necessita de uma

⁴¹ Aceita que o sujeito tem uma língua diferente do entorno e que aprende através dela, e não de outra forma, e por isso promove estratégias educativas, de forma a minorar sua “deficiência”. Rejeita o oralismo e o bimodalismo por já haverem compreendido o prejuízo educacional que estas filosofias causaram. Usam a língua para trazerem o sujeito educacional para sua própria cultura, de forma a que este se adapte ao entorno e não se sinta “desconfortável”.

Para isso não propõe práticas de reconhecimento da diferença, de forma a transformar a escola para aceitar o aluno em sua diferença, mas empenha-se de forma a manter o *status quo* intacto.

escola onde a Língua de Sinais circule como primeira língua⁴². Esses sujeitos já pensam sua educação de forma a incluir a escrita em Libras (Sistema *SignWriting*) como parte de sua Pedagogia Surda (Campello, 2007), mesmo que de forma ainda tímida.

As práticas pedagógicas em cada instância foram concebidas e organizadas de acordo com o sujeito-objeto produzido em suas formações discursivas. Os dois documentos frisam as potencialidades e possibilidades educacionais do sujeito surdo falante de Libras, porém, os sujeitos dos Estudos Surdos rejeitam o processo de normalização proposto pelo AEE e a escola regular que, ao não aceitarem sua cultura, tentam conduzi-lo à condição de um “sujeito *inferior cultural* [que] ratifica-se através da avaliação de seu conhecimento, centrada numa modalidade de comunicação em que o aluno é menos hábil, justamente onde reside o obstáculo físico” (LULKIN, 1998, p. 42).

Nos Estudos Surdos, o tempo pedagógico deve resumir-se ao frequentado na escola (regular para surdos, cuja língua de instrução será a Libras), similar ao frequentado por qualquer outro aluno “normal” da escola regular. No AEE do MEC, esse sujeito necessariamente precisa frequentar o contraturno, visando prepará-lo adequadamente para a escola (regular para ouvintes: que deve preparar-se para receber todas as diferenças, mas não deve mudar a língua de instrução para atender às diferenças que a surdez agrega).

Nos Estudos Surdos, a ideia de Escrita em Sinais é sugerida e aceita por vários autores que compõem a obra; algumas vezes ela é relacionada apenas a um artefato cultural de empoderamento dos surdos falantes de Libras; em outras, é relacionada a importante ferramenta de acesso ao conhecimento construído em Língua de Sinais.

No AEE do MEC, a escrita em Libras não é sequer citada, uma vez que essa instância considera desnecessária a inclusão de estudo sobre a Cultura e a Comunidade Surda. Essa instância promove um verdadeiro apagamento sobre o assunto, citando em “Para Saber Mais”, uma referência bibliográfica impossível de ser localizada: “DALLAN, S. S. Signwriting: sistema escrito para língua de sinais, 2008” (ALVEZ, FERREIRA E DAMÁZIO, 2010, p. 24). Que obra vem a ser essa? O sobrenome é o mesmo da autora da presente dissertação, porém, as coincidências parecem acabar aí. Ou seja, mesmo que um leitor atento pretenda se informar melhor, as dificuldades são aparentes.

Stumpf chama a atenção para o processo de inclusão no Brasil, afirmando que:

As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola estão focalizadas na língua oral e na escrita da mesma. O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem os suportes

⁴² Similar à Escola Americana, em Campinas-SP, cuja língua de instrução é o Inglês, mas que também propõe, atualmente, um currículo em português. Essa escola é um bom exemplo a ser seguido, pois é bilíngue e bicultural (Estados Unidos/Brasil). Um aprofundamento sobre esta escola ficará fora do escopo de nossa pesquisa, por absoluta falta de espaço, no entanto, pretendemos voltar a ela durante o doutorado.

adequados, vai tentar se comportar como um deles. Sua Língua de Sinais aparece pouco e desfigurada, de sua cultura não há sinais (...) As diretrizes para a educação dos surdos apontadas pelo MEC não chegaram na maioria das escolas que recebem surdos. Estas dizem não ter suficientes condições estruturais e o surdo fica mal atendido sem que ninguém se responsabilize (...) Na maioria das vezes o cotidiano dos surdos oferece poucas oportunidades e grandes dificuldades (...) Os surdos não querem que contem sobre eles histórias heroicas de superação, querem que seja colocada sua capacidade virtual para uma educação que não é menos nem mais do que a dos outros, mas é diferente (STUMPF, 2008, p. 22-23).

Pensamos haver respondido aos objetivos de pesquisa que especificam a necessidade de identificar como esses documentos pensam a escola para os alunos surdos falantes de Libras em ambiente bilíngue e se tais documentos enfatizam ou não a necessidade de uma escrita própria para a língua de sinais, uma vez que conseguimos coletar dados, tanto no tópico 4.1 (referências em educação bilíngue), quanto no tópico 4.3 (Estudos Surdos). Pudemos perceber que nessas instâncias discursivas existe uma possibilidade real de mais esse recurso vir a somar-se à educação de crianças e adultos surdos falantes de Libras, contribuindo para o seu processo educacional escolar.

Consideramos que, através dos estudos discursivos na perspectiva arqueológica foucaultiana, conseguimos evidenciar a formação dos conceitos em relação ao que vem a ser uma escola bilíngue nas duas instâncias, e as escolhas estratégicas que cada uma mobiliza visando deslocar esse sujeito: na instância do PNEE (e sua aplicação educacional através AEE-MEC), cuja estratégia é evidenciar a pertença desse surdo falante de Libras ao discurso da deficiência; quanto aos Estudos Surdos, a estratégia mobilizada o filia ao discurso sócio-antropológico, no qual sua língua e cultura têm um espaço de existência viabilizado pelos movimentos sociais e acadêmicos.

O sujeito com *deficiência auditiva* proposto pelo AEE, não supera as diferenças linguísticas e culturais que estão presentes em todos os espaços e, fundamentalmente, dentro da escola regular. Em nossa opinião, esse modo de perceber o aluno surdo falante de Libras não consegue mais uma sustentação epistemológica em nossa atualidade, uma vez que tantos pesquisadores já demonstraram, através de suas incursões no mundo dos surdos, que nesse espaço se produz cultura através da linguagem.

Em decorrência da produção desse sujeito-objeto nas formações discursivas, o sujeito bilíngue e bicultural dos Estudos Surdos se propõem a romper as práticas educacionais propostas pela escola regular, mesmo que timidamente. Esse sujeito da linguagem demonstra perceber que esta proposta educacional da PNEE é outra forma de mantê-lo submisso ao sistema educacional monolíngue em Língua Portuguesa,

embora o conhecimento dessa língua também faça parte de seu desejo, como veremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V – Análise do micro discurso: Possibilidades de circulação dentro das correntes discursivas que pensam e falam o sujeito surdo falante de Libras

Nos dois capítulos anteriores investimos em uma análise do macro discurso, ou seja, instâncias maiores de formação discursiva, que acabam por produzir seus próprios objetos de discurso. Nesse capítulo, através do tópico 5.1, pretendemos mostrar os deslocamentos que esse sujeito-objeto do discurso realiza os quais, por vezes, denunciam a amálgama complexa que o constituiu através dos anos de oralização imposta pelo Congresso de Milão. Em seguida, apresentaremos no tópico 5.2 uma breve exposição sobre o que é a Escrita em Sinais *Signwriting*, que vem somar-se ao processo de Educação Bilíngue: proposto como possível por alguns pesquisadores e que, em nosso ponto de vista, contribui para uma educação bilíngue/bicultural para os alunos surdos falantes de Libras.

Finalizamos o capítulo com considerações sobre as diferenças humanas encontradas no interior da escola e que precisam ser superadas para que um novo capítulo seja aberto em prol da superação das dificuldades que esse grupo linguístico está encontrando em sua educação escolar. Grupo linguístico que, enquanto tal, é também produtor de cultura e história. Esse grupo vem lutando para ter seus direitos mais legítimos “escutados”, uma vez que já foram “vistos” muitas vezes, mas, aparentemente, o poder público fecha os olhos para sua língua visual.

5.1 – Estudos Surdos: Os discursos formam sistematicamente os objetos de desejo para a educação desse sujeito surdo falante de Libras

O primeiro conjunto de excertos diz respeito ao olhar do egresso surdo, presentes em Machado, trazidos através das falas de quatro sujeitos surdos falantes de Libras – P1, P2, P3 e P4. O sujeito denominado P1 mostra uma situação muito comum na vida dos surdos falantes de Libras quando enfrentam um ensino regular que não respeita o acesso linguístico – a evasão escolar. Já P2 apresenta outro problema muito comum – o aluno surdo copista – não por opção – mas pela dificuldade apresentada pela língua portuguesa:

P1: *A minha experiência na escola revela a falta de direitos e espaços para os surdos e suas diferenças [...] De maneira diferente e como minoria somos uma comunidade com muitas idéias.* (Machado, 2006, p. 50, grifos nossos)

Então *cansei, não consigo mais ficar na escola de ouvinte. Ainda tentei fazer o magistério, não consegui mais e parei.* (Machado, 2006, p. 66, grifos nossos)

P2: Na minha opinião **a escola regular, onde se usava apenas oralismo, foi péssima, só aprendi a copiar.** (Machado, 2006, p. 47, grifos nossos)

A avaliação era por provas, então **usava a memória, eu lembrava das palavras e aí conseguia resolver algumas das questões.** (Machado, 2006, p. 59, grifos nossos).

Miguel mostra uma realidade cruel que acompanha a trajetória escolar da maioria dos alunos surdos falantes de Libras: a reprovação e o sofrimento escolar:

Sinceramente sofremos muito. Mas tínhamos que **sobreviver.** O Hélio iniciou sua saga de reprovação na escola. **Eu passava, porque dava a sorte de pegar professoras boazinhas que me davam cola. Mas claro que também já fiquei reprovado. Que surdo não ficaria reprovado? Desconheço este super-humano!** Miguel (VIEIRA-MACHADO, 2009, p. 235, grifos nossos)

O sujeito P3 aponta dados relevantes sobre as dificuldades vividas na escola regular, também associado à falta de conhecimento da língua portuguesa. P4 apresenta a humilhação frente aos colegas, a sensação de impotência, também motivada pelo desconhecimento que esta segunda língua provoca:

P3: Com o oralismo fica difícil. **O professor fala muito rápido.** O ouvinte tem informação, mas o surdo não tem, então para o surdo torna-se muito difícil e ele não aprende. O ouvinte aprende mais rápido, **o surdo não, aprende mais devagar porque muda a língua dele, a língua é diferente, Português/Libras, é diferente.** (Machado, 2006, p. 48, grifos nossos)

Eu estudava na escola de ouvinte, foi difícil. Matemática era fácil. Matéria teórica era muito difícil por causa do Português. (Machado, 2006, p. 54 grifos nossos)

O professor não tem conhecimento de como explicar mais claro para o surdo, então fica mais difícil, porque a leitura, o texto, é tudo para o ouvinte. (Machado, 2006, p. 58, grifos nossos)

Por exemplo, na prova, trabalho, o surdo escreve, escreve, faz coisas erradas. Então o professor vai lá e coloca nota zero porque a cultura não é própria dele. **A cultura é diferente, é outra língua. E o ouvinte não tem conhecimento. Aí o surdo roda, roda, não passa, fica triste.** (Machado, 2006, p. 60, grifos nossos)

P4 – **Com redações sempre acontecia de levar broncas da professora perante a turma** (Machado, 2006, p. 60, grifos nossos)

Já no Português, por mais que me esforçasse, eu acabava desistindo. Quando chegava nos dias das provas: – Ah! Eu não sei! Ia escrevendo qualquer coisa e sempre tirava nota cinco, quatro mais ou menos. Pedia auxílio dos colegas e até colava um pouco sem a professora ver (...) **Muitas vezes tinha que fazer uma, duas, três vezes a mesma prova até me sair bem.** (Machado, 2006, p. 60, grifos nossos)

Eu gostava mais de Matemática e Desenho, também Ciência, Geografia, mas faltava aprender mais, ter mais conteúdo [...] **Português foi uma coisa pra mim, a pior matéria.** (Machado, 2006, p. 60, grifos nossos)

Todos aqueles anos passaram e eu não progredi no Português! Então fui escrevendo. Pensava em Libras e ia colocando no papel; (Machado, 2006, p. 64, grifos nossos).

Os excertos apresentados são uma constante na vida de alunos surdos falantes

de Libras. Nossa experiência profissional fez com que vivenciássemos tais enunciados de forma muito marcante, semelhante aos dados coletados por Machado.

Em contraponto a essas afirmações, no tópico 4.3 do Capítulo 4, apresentamos excertos de Rezende Junior e Pinto, que sugerem uma reação dos surdos que “Se auto afirmam como o que são e sempre foram, enaltecem o orgulho e a autoestima por serem o que são e resistem bravamente até o fim, firmes em seus objetivos de serem aceitos e reconhecidos pelo que são” (REZENDE JUNIOR E PINTO, 2007, p. 208). Mas, será que essa resistência é padrão para todas as pessoas surdas falantes de Libras que discursam nos Estudos Surdos?

Vieira-Machado apresenta, em sua pesquisa, diversas narrativas de surdos capixabas, nascidos na década de 70: todos, sem exceção, apontam o sofrimento que viveram por não poderem usar a língua de sinais e pelas cobranças demasiadas de conhecimento da língua portuguesa. Porém, o desejo de aprender o português escapa nos depoimentos de alguns dos entrevistados, nos mostrando que esta vontade também está presente entre os surdos falantes de Libras:

Aprender o Português é tudo que quero. Português é muito importante para fazer provas, concursos. Eu queria uma escola onde os surdos aprendessem o Português tranquilamente. Sem problema algum - M., 38 anos (VIEIRA-MACHADO, 2008, p. 252, grifos nossos)

Meu sonho era aprender Português. Eu sempre quis isso. Os professores nunca me ensinaram Português. Minha família nunca me ensinou Português. Eu não ficava parada esperando, não. Eu mesma comecei a aprender sozinha. Pegava as revistas e ia lendo as palavras. As que entendia, tudo bem. As que não entendia, anotava e depois, numa oportunidade, perguntava a alguém que pudesse me explicar. Fazia isso sozinha. As palavras como: RUA, CABELO, CAMISA, eu aprendi sozinha. Por minha conta - J., 34 anos. (VIEIRA-MACHADO, 2008, p. 245, grifos nossos)

Em relação ao desejo de aquisição da Língua Portuguesa, os seguintes excertos extraídos dos diários de campo de um estagiário surdo pesquisado por Miorando, que visava acompanhar o processo de formação de professores surdos para a “escola sonhada” (MIORANDO, 2006, p. 75), representa o espaço onde esse futuro professor surdo, para surdos, investiu boa parte de sua energia de ensino:

Raquel (...) aprendeu os Sinais e tem bom vocabulário em Português/Libras. (...) Gustavo (...) faz muito trabalho de cálculos de Matemática, Educação Artística e treina seu vocabulário em Português/Libras. (...) Tiago também tem curiosidade e às vezes é um pouco agressivo. Paciência, ele é interessado em aprender o vocabulário em Português/Libras. (...) Cristiano é inteligente, tem muita criatividade, imaginação. Ele gosta de fazer desenhos de Dragon e aprender o vocabulário em Português/Libras e gosta de artes gráficas e tem paixão pelo futebol. (André, Relatório de Estágio, agosto de 2003, MIORANDO, 2006, p. 99, grifos nossos).

Eu tenho jeito de comunicar dos próprios surdos, pois tenho muito contato com a comunidade surda, mas preciso conhecer as didáticas de professoras ouvintes para compreender as palavras

significativas. Eu queria ajudar os surdos para entender as disciplinas, os Sinais, o vocabulário em Português/Libras e as palavras significativas no uso de Libras. (André, Relatório de Estágio, agosto/2003, MIORANDO, 2006, p. 106, grifos nossos).

Tanta preocupação com o vocabulário “português/Libras”, destacada por nós, chamam muito a atenção, pois esse futuro professor surdo pode estar reproduzindo o que a escola regular preconizou para esses alunos desde o Congresso de Milão: aprender a língua oral para conseguir se desenvolver na escola. As metanarrativas a respeito da necessidade do oralismo podem estar cristalizadas nessas práticas, reforçando os conceitos ouvintistas (SKLIAR, 2008) também presentes no AEE do MEC, demonstrados no capítulo anterior. Será que tanta preocupação com a escrita da língua portuguesa faz parte de uma “Pedagogia Surda” (CAMPELLO, 2007)?

Reis oferece uma alternativa que, em nosso ponto de vista, pode auxiliar na necessária superação de modelos anteriormente propostos:

É necessário esclarecer a importância da prática dos professores surdos vivenciada e surgida dentro do povo surdo. **Ser diferente significa produzir a partir da história, do conhecimento próprio, e compartilhado uns com aos outros com o objetivo de ter mais experiência dessa prática pedagógica.** Nesse processo identificador cultural prosseguem as inovações, as transgressões vão ocorrendo, buscando, fazendo acontecer as múltiplas experiências de que é o seu próprio fazer pedagógico (REIS, 2007, p. 97, grifos nossos).

Pensamos que é chegado o momento do “povo surdo” (PERLIN, 2006, p. 10), reinventar a escola que pretende para si. Fica nítido nos excertos coletados no início desse tópico, que o sujeito surdo falante de Libras tem um objeto de desejo que ecoa fortemente e que, talvez, tenha sido herança de mais de um século de “colonização do currículo ouvintista” (SILVEIRA, 2007, p. 187); no entanto, quando esse objeto é analisado no contexto de uma comunidade de fronteira, torna-se perfeitamente compreensível. .

Vários estudiosos que se dedicam a pesquisar o processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita por aprendizes surdos, bem como os meios e processos presentes em uma educação bilíngue (Zilda Maria Gesueli, Heloísa de Matos Lins, Ivani Rodrigues Silva, Maria Cristina da Cunha Pereira, Ana Claudia B. Lodi, Lodenir Becker Karnopp, Maria Cecília Rafael de Góes, Cristina Lacerda, entre outros), têm muito a contribuir com seus estudos, favorecendo que esse “objeto de desejo” passe a fazer parte da vida de todas as pessoas surdas falantes de Libras.

Porém, esses autores e suas relevantes pesquisas só conseguirão frutificar se os sujeitos surdos, investidos do “empoderamento dos povos surdos” (QUADROS e SUTTON-SPENCE, 1996, p. 114) tomarem para si a palavra através de legislação específica, através dos movimentos sociais e acadêmicos que estão ocorrendo em todas as partes do mundo em prol de uma educação bilíngue e (bi)multicultural para os

falantes de Línguas de Sinais.

Por enquanto, a instância político-governamental, através da PNEE, está conseguindo fazer com que o movimento surdo se assujeite (não sem luta, conforme demonstrado no capítulo 2) a um modelo clínico de educação, que se apresenta travestido de bilinguismo pós-moderno, embora não se veja assim. Skliar alertou sobre o tipo de educação necessária aos sujeitos surdos falantes de Libras:

O sentido que dou a uma educação e a uma escola possível se refere à criação de **políticas linguísticas, de identidades, comunitárias e culturais**, pensadas a partir do que os outros, os surdos, se representam como possível e do modo como os outros, os surdos, reconstroem o próprio processo de educação (SKLIAR, 1998, p. 26, grifos nossos)

Esta escola, no entanto, só ganhará corpo e existência se os embates em torno do Direito e da Legitimidade ganharem espaço através da instância governamental ou dos movimentos sociais surdos, uma vez que, desde meados de 1996 aqui no Brasil, a instância acadêmica tem se mobilizado fartamente, conforme foi demonstrado desde o Capítulo 2 dessa dissertação, sem haver conseguido avançar na implantação das medidas necessárias visando prover uma educação de qualidade para todos, respeitando a língua falada no espaço escolar.

5.2 – É possível ser “Surdo” só falando em Libras e escrevendo/lendo em português? A escrita em sinais como opção para acessibilidade ao conhecimento

Não há só uma maneira de se pensar a linguagem. Há várias. (...) há ainda os que propõem outros discursos. Estes últimos são os que percebem que o objeto da ciência também é objeto de desejo. E em torno dele tecem suas aventuras reflexivas, constituindo-se em cientistas ao mesmo tempo em que instituem as diferentes formas de conhecimento sobre a linguagem. (ORLANDI, 1999, p.66)

O *SignWriting* ou *Sistema Sutton*, ou ainda, Escrita em Sinais como ficou conhecida no Brasil, não foi o único sistema capaz de grafar visemas⁴³ de uma língua visual-gestual. William C. Stokoe foi o primeiro linguista a realizar um estudo sistemático das línguas de sinais, nos Estados Unidos, na década de 60, quando criou uma escrita extremamente técnica, capaz de descrever estas línguas: o sistema Stokoe, que foi muito utilizado por outros pesquisadores da área da linguística. Através de sua análise escrita da língua visual, ele conseguiu estudar a gramática das línguas de sinais,

⁴³ Conforme Barros (2008), quando na modalidade escrita, a língua de sinais deve ser nomeada de modo diferente daquele de uma língua oral, uma vez que possui uma modalidade visual. Sendo assim, segue definições dessa autora para termos que continuaremos utilizando na pesquisa: **Visograma**: o conjunto e símbolos que representam o recorte do *continuum* visual das LS (seria o equivalente ao alfabeto das línguas orais). **Visema**: visema passa a ser uma unidade visual de uma LS (ou seja, um sinal). **Visêmico** seria o equivalente ao fonológico das línguas orais (*viso* ao invés de *fono*, por conceber que é visual e não oral).

conseguindo legitimar o status linguístico desta forma de comunicação/interação, uma vez que anteriormente se pensava que as línguas de sinais não eram línguas naturais.

O sistema Stokoe é constituído por um conjunto de símbolos e regras de escrita, definidos para representar os diversos aspectos visético-visológicos das línguas de sinais, abrangendo três dos cinco parâmetros gramaticais necessários para a realização de uma palavra em língua de sinais: Localização do sinal, configuração de mão e movimento da(s) mão(s). Um exemplo desta escrita seria⁴⁴ a Figura 3:

⁴⁴ O sinal foi retirado de: *Guia Prático Para Comunicação Sinalizada*, Aparecida Elmôr e Lilian Serpa, Registro MEC n. 9493 – Edição Artesanal, sendo que a apresentação com as explicações sobre cada parte que compõe a sinalização escrita foi feito pela autora da presente Dissertação.

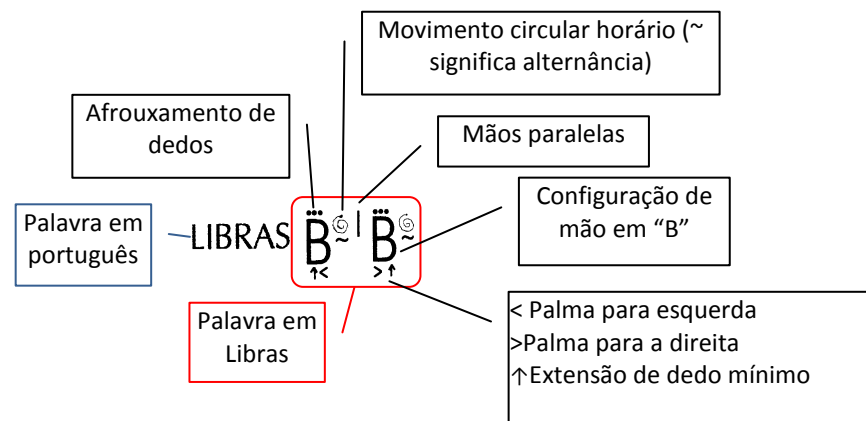


Figura 03

O sistema *SignWriting*, em relação ao sistema *Stokoe*, é mais completo, pois agrega outras informações importantes: além da configuração das mãos, ponto de articulação e movimentos existentes, existe a possibilidade de demarcação de velocidade e tensão na hora da realização do sinal; expressões faciais e corporais (indicando inclusive marcações para os olhos, sobrancelhas, língua, etc. que são expressões não manuais: expressões faciais e corporais). O sistema foi desenvolvido pela norte-americana Valerie Sutton, por volta da década de 70, quando estava na Universidade de Copenhague, na Dinamarca, grafando balés tradicionais através de um sistema criado por ela para esta finalidade, o *DanceWriting*. Sutton despertou a atenção de pesquisadores da língua de sinais Dinamarquesa da Universidade de Copenhague, que viram naquela escrita uma possibilidade para notação dos sinais utilizados na comunicação/interação das pessoas que fazem uso desta língua visual, ou seja, capaz de tornar-se uma língua de sinais escrita, como por exemplo, existem textos em línguas orais escritas. De sistema escrito à mão, passou-se a um sistema possível de ser escrito no computador, com um programa, o *Signwriter*, criado dentro do próprio movimento Sutton para grafia das línguas visuais.

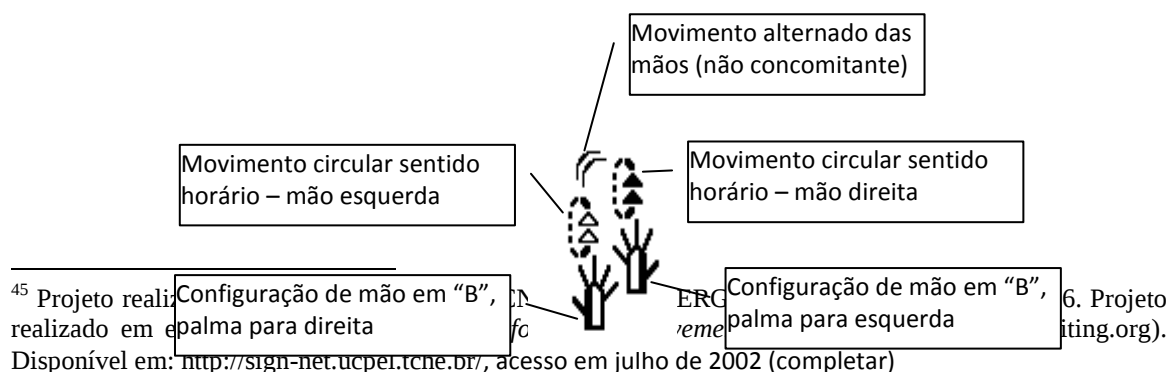
Como dito anteriormente, o *SignWriting* entrou no Brasil em 1996, quando a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, através do Professor Doutor Antonio Carlos da Rocha Costa, descobriu a possibilidade de uso desta escrita junto ao computador. Esse professor formou um grupo de trabalho com as professoras Márcia Borba e Marianne Stumpf (que na época era Mestranda em Informática na Educação) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGIE).

Fruto destes estudos iniciados pelo Professor Rocha, em 2004, surgiu um programa mais amistoso desenvolvido por pesquisadores da Universidade Católica de

Pelotas – o *SWEdit*⁴⁵, que facilitou o uso para pessoas com pouco conhecimento de informática, uma vez que utiliza a plataforma *Windows*. Utilizamos este programa hoje e consideramos que é muito acessível, possibilitando o uso de gravuras em interface com editores de texto e programas de desenho gráfico. Embora ainda seja uma versão experimental, podemos produzir uma infinidade de materiais em Libras, com o auxílio desse *software*.

Quadros⁴⁶ afirma que o *SignWriting* apresenta características de evolução na forma de ser escrito e que, em maio 1998, discutiu-se a possibilidade de padronização da escrita do mesmo sinal, pois logo que o sistema surgiu, cada pessoa escrevia da forma como entendia que um determinado sinal deveria ser escrito graficamente, ou seja, alguns eram mais detalhistas no traçado, outros mais simplistas. Ela também esclarece que processo semelhante aconteceu com a língua inglesa, quando esta começou a ser escrita. Cada pessoa escrevia a palavra de acordo com o som que ouvia, porém com a grafia que considerasse ser a correta, processo este que teve fim com o surgimento da imprensa. Com o estabelecimento de normas referentes à ortografia, passou-se a escrever de forma socialmente convencionada. Segundo Capovilla, “quando as convenções ortográficas de uma língua já estão consolidadas, o trabalho de leitura e escrita é imensamente facilitado e as ambigüidades são reduzidas” (CAPOVILLA, 2001, p. 55).

Um movimento pioneiro e de suma importância para tornar público este sistema no Brasil ocorreu devido à divulgação do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*, de autoria dos pesquisadores Fernando Cesar Capovilla e Walkíria Duarte Raphael. Essa obra, além das explicações formais sobre o sistema *SignWriting*, apresenta grafia em sinais para cada termo em português, o que possibilita a reflexão e o exercício desta escrita. (CAPOVILLA, 2001, p.55). Apresento, a seguir, um exemplo desta escrita para o sinal “Libras” – Figura 04⁴⁷. Observe que, se comparado ao sinal anterior, na escrita Stokoe, percebemos que a leitura em *signwriting* é mais dinâmica e compatível com a visualidade expressa pelas mãos:



⁴⁵ Projeto realizado em parceria com o projeto de pesquisa "SignWriting: uma abordagem para a escrita da Língua Brasileira de Sinais" (Projeto de pesquisa em andamento, disponível em: <http://sign-net.ucpel.tche.br/>, acesso em julho de 2002 (completar)).

⁴⁶ Quadros, R. M. Um capítulo da história do SignWriting. Disponível em:

<http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>

⁴⁷ A escrita do sinal, com a apresentação e as explicações sobre cada parte que compõe a sinalização escrita foi feito pela autora da presente Dissertação.

Figura 04⁴⁸

Ao contrário da ilustração analógica (receptiva), a escrita SignWriting é feita a partir do ponto de vista do sinalizador: na perspectiva expressiva, como se o leitor estivesse atrás do sinalizador, facilitando enormemente a leitura. As expressões faciais também são escritas na perspectiva expressiva – Figura 05⁽⁴⁹⁾:

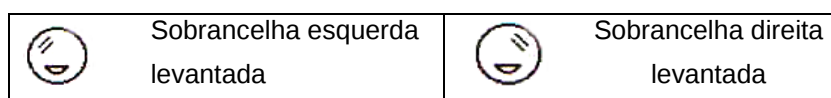


Figura 05

Os sinais são escritos na vertical, de cima para baixo – Figura 06:

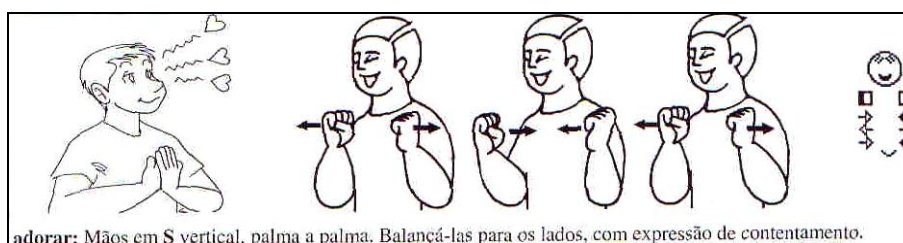


Figura 06

A forma manual, que é o principal parâmetro para configuração de um sinal, é descrita – Figura 07:



Figura 07

Orientações da mão e da palma – Figura 08:

⁴⁸ A escrita do sinal, com a apresentação e as explicações sobre cada parte que compõe a sinalização escrita foi feito pela autora da presente Dissertação.

⁴⁹ Todas as figuras seguintes, do número 05 ao 10, foram retiradas do Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira – Volume 1.

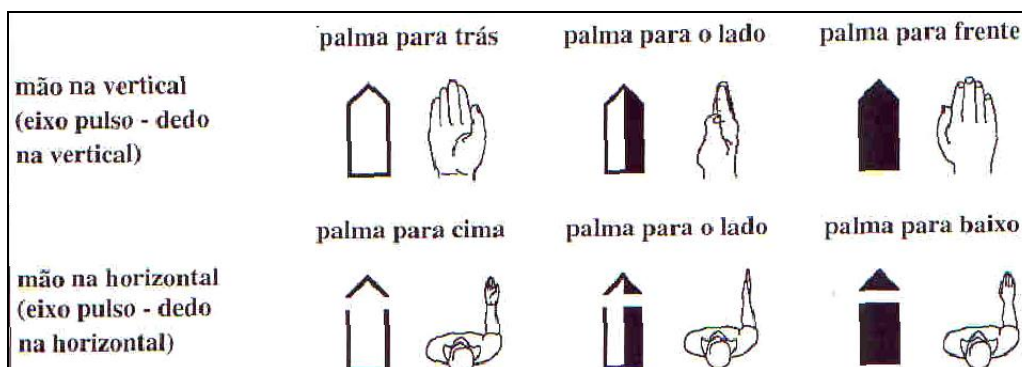


Figura 08

A expressão fisionômica e a expressão do olhar podem ser descritos em detalhes, através de setas com configuração pré-determinada pela idealizadora do sistema. Os pontos de contato auxiliam a determinar o tipo de aproximação em relação ao próprio ponto de contato do corpo – Figura 09:

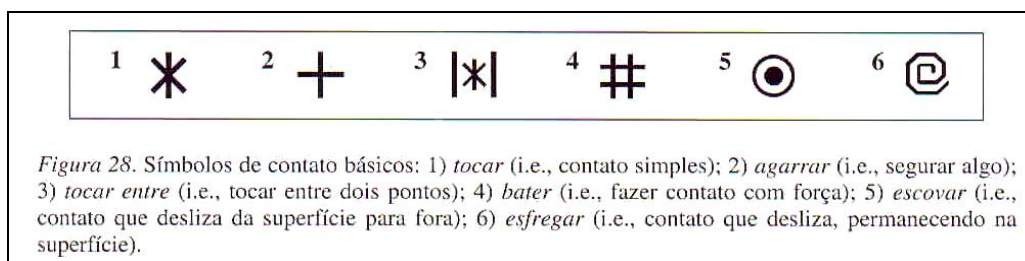


Figura 09

Eixos imaginários, onde ocorre o movimento, geram todas as setas de direção, baseadas nos parâmetros de horizontalidade (XZ), verticalidade (YZ) e profundidade (XY), ou frontal – Figura 10:

A Figura 42 ilustra o espaço da sinalização e os planos XY (frontal), XZ (do piso), YZ (lateral).

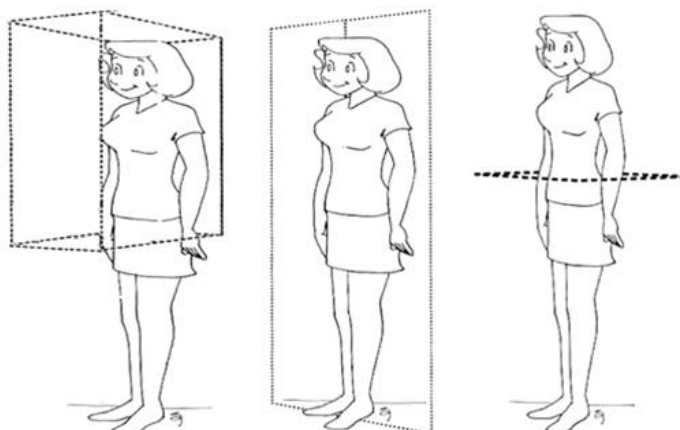


Figura 42. À esquerda, o espaço de sinalização imaginário com as paredes frontal e posterior, as paredes laterais esquerda e direita, o teto e o piso. O plano XY é o plano frontal, paralelo à parede da frente ou de trás. É nele que ocorrem os quatro movimentos de plano frontal: Para cima e para a direita, para cima e para a esquerda, para baixo e para a direita, para baixo e para a esquerda. O plano XZ é o plano do piso, paralelo ao piso ou ao teto. É nele que ocorrem os quatro movimentos de plano de piso: Para a frente e para a direita, para a frente e para a esquerda, para trás e para a direita, para trás e para a esquerda. O plano YZ é o plano lateral, paralelo às paredes laterais. É nele que ocorrem os quatro movimentos do plano lateral: Para frente e para cima, para frente e para baixo, para trás e para cima, para trás e para baixo.

Figura 10

Um manual completo deste sistema de escrita pode ser acessado gratuitamente através do site <http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf>. Este material é uma tradução parcial e adaptação da versão em inglês, feito pela professora Marianne Rossi Stumpf. Este sistema também possibilita a escrita dos numerais e do alfabeto manual (ou datilologia), possuindo uma fonte *True type* que pode ser instalada no Windows – Figura 11:

Romano	A	B	C Ç	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
SignWriting													
Digital													

Figura 11⁵⁰

No trabalho didático com alunos surdos falantes de Libras, pudemos observar um resultado bastante positivo: a coerência e a coesão textual do material escrito produzido por eles em Libras (através da Escrita *SignWriting*) não apresenta problemas gramaticais, diferentemente do que ocorre quando escrevem em Língua Portuguesa. Devido ao pouco acesso que têm a esta língua oral/auditiva, a coesão e coerência

⁵⁰ A figura 11 foi feita pela autora da presente Dissertação.

textual ficam extremamente prejudicadas. Estudos diversos comprovam este problema (CAPOVILLA 2001, DALLAN 2009, FERNANDES 2003, GOLDFELD 1997, LACERDA & GÓES, QUADROS 1997, SACKS 1998, SILVA 2003, SILVA 2001, SOUZA 1998, entre outros).

Capovilla (2001) demonstra que o mecanismo da escrita, seja ela oral/auditiva ou visual/espacial, possibilita a reflexão sobre o ato linguístico, permitindo a retomada e revisão sobre o conteúdo comunicativo. Possibilita, também, a estruturação dos mais diversos tipos de texto, tais como as piadas e os poemas, que por possuírem um conteúdo carregado de significações próprias ao gênero textual, muitas vezes só fazem sentido quando escritas na própria língua na qual foram criadas. Para Capovilla, quando a escrita é compatível com os aparelhos sensoriais que o indivíduo possui para interagir com o mundo, a fluência na compreensão do conteúdo, decorrente do estabelecimento das relações de coesão e de coerência que organizam o texto, é facilitada, uma vez que a correspondência língua falada/língua escrita é condizente com o conhecimento linguístico desta pessoa (Capovila, 2001, vol.2). Em nossa opinião, a aquisição da escrita em língua em sinais pode favorecer o aluno com surdez na aquisição de novos mecanismos para abstrair e teorizar sobre o mundo que o cerca, uma vez que a escrita complementa os conhecimentos já construídos no discurso do sujeito em suas interações, socialmente.

Outra vantagem da escrita em sinais é que esta pode ajudar as pessoas não surdas a aprenderem mais facilmente a Língua de Sinais, pois possibilita a grafia do sinal, o que vem a facilitar a organização de um material de consulta posterior. O sistema escrito também propicia a ampliação e divulgação do léxico desta língua, pois permite maior avanço no registro de termos científicos e tecnológicos. A modalidade escrita em uma língua, que era considerada ágrafa até pouco tempo, auxilia o processo de desenvolvimento e expansão desta, uma vez que abre oportunidades variadas em seus aspectos discursivos e/ou modalidades de uso: um sistema escrito compatível com uma língua visual-gestual possibilita aos usuários se constituírem como sujeitos letrados nas mais diferentes instancias (ROJO, 2009, p. 41-57), inclusive as acadêmicas que demandam uma melhor fluência na língua alvo, permitindo o desenvolvimento da consciência linguística dos falantes deste sistema linguístico visual-espacial e auxiliando na produção de sentidos que o escritor e o leitor tecem sobre os efeitos discursivos inclusos nos textos produzidos.

O aprendizado de uma escrita em Libras permite ao aluno surdo falante de Língua de Sinais uma possibilidade ainda maior de trocas simbólicas, exercitando e provocando ainda mais a capacidade representativa dessas pessoas, organizando e sistematizando coordenações mentais cada vez mais elaboradas, já que a escrita é em sua própria língua. A língua de sinais, no contexto da surdez, atua inicialmente enquanto

meio organizador do pensamento e, conseqüentemente, das interações comunicativas. A proposta de grafia em Libras no sistema *SignWriting* vem completar o processo educacional do aluno surdo falante de Libras, em uma proposta que visa a ampliação de seu conhecimento do mundo, possibilitando o uso de materiais escritos em sua própria língua, através de materiais didáticos visando esse fim.

No trabalho de campo, ouvimos de colegas que também trabalham com alunos surdos falantes de Libras, termos como “alfabetização em Libras” ou “alfabetizando em *Signwriting*”, reportando-se ao processo inicial de aprendizado da Escrita de Sinais. Refletindo sobre isso, consultamos SOARES (2007, p.28), a qual diz que: “A etimologia do termo ‘alfabetização’ diz respeito ao processo de aquisição do sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua”. Em Houais, encontramos: “Alfabetização = ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. A própria etimologia da palavra vem da junção dos nomes das duas letras iniciais do alfabeto grego: Alpha e Beta, portanto, decorrente do processo de apropriação da escrita de uma língua oral/auditiva, usando o código alfabético para isso. Como o processo da escrita em Libras através deste sistema é desvinculado do alfabeto, sendo decorrência de um processo de sinalização – interna ou externa - optamos pela criação do termo “Sinalização Escrita”⁵¹ por conceber que, de fato, na escrita em Libras é este o processo que ocorre. Entenda-se, portanto, que o processo de aprendizado da sinalização escrita refere-se ao aprendizado inicial dos códigos usados para grafar a Libras através do Sistema *Signwriting* (o visograma): configurações de mãos, localização espacial do sinal, expressões fisionômicas e corporais, bem como todos os códigos que indicam também a direcionalidade e intensidade do sinal.

Iniciei⁵², em 2007 um processo de ensino para os meus alunos (cinco, todos eles com surdez profunda e surdos falantes de Libras, na faixa etária de 13 a 18 anos, estudantes de quinta a oitava série do Ensino Fundamental), visando inicialmente coletar dados que apontassem na direção de torná-los leitores em Libras. Esperava, ainda, que esta aquisição trouxesse ganhos em relação à língua portuguesa – como a possibilidade de comparação e reflexão entre os sistemas gramaticais e a linguagem – por ser este um sistema prático para anotação de vocabulário.

O processo de ensino da sinalização escrita iniciou-se com o aprendizado das unidades mínimas que compõem o sinal (palavra em Libras). O primeiro passo foi a escrita do sinal pessoal. Foram momentos prazerosos, de muitas descobertas, bastante diferentes das aulas de português como segunda língua, nas quais eles se sentiam

⁵¹ Palestra proferida no II Congresso Nacional sobre Surdez de São José dos Campos, em 23/05/2009, intitulada: ‘Alfabetização’ em Escrita de Sinais.

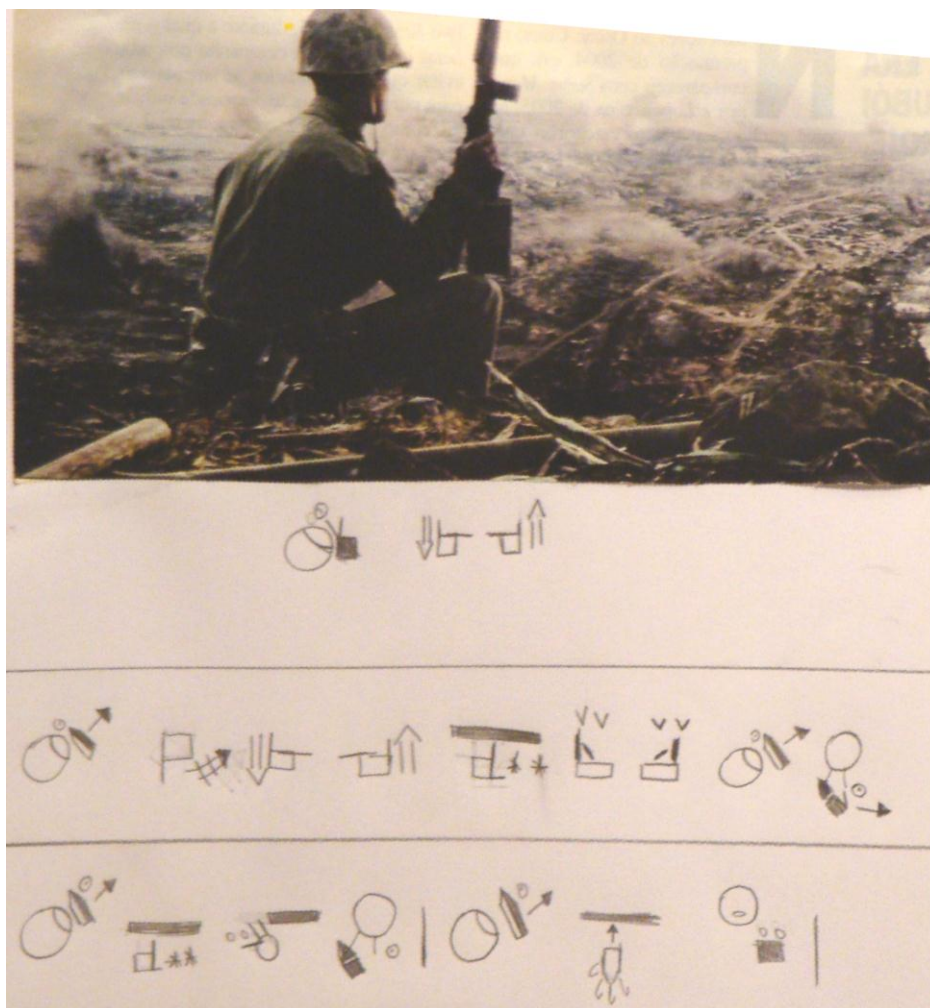
⁵² Falo em primeira pessoa por ser uma atividade anterior ao atual trabalho de Mestrado em Educação.

inseguros, embora este ensino fosse necessário à sua vida como um todo. Quando já faziam leitura de vários sinais, apresentei um texto: “A piada da árvore surda”, um texto cômico em escrita de sinais. Percebi, na apresentação deste texto, que o projeto era totalmente possível: dois alunos que liam com maior fluência, sorriram de felicidade, comentando o conteúdo comigo.

De leitores proficientes a escritores: não percebi grandes dificuldades. Apenas as mesmas encontradas por qualquer criança falante da Língua Portuguesa na fase inicial de escrita da palavra: qual símbolo gráfico representa tal som? Com estes alunos não foi muito diferente. A configuração de mão era a primeira reflexão a ser pensada. Em seguida, se o sinal a ser escrito era ancorado ou não no corpo; se precisava ou não de expressão facial; quais as setas que indicavam a direção e sentido da mão. Eles tiveram a possibilidade de refletir sobre a gramática da própria língua. Pensar em como expressar-se melhor. Ao contrário da escrita da língua portuguesa, não havia nenhum processo de tradução: a criatividade possibilitava escrever conforme pensavam.

Apresento a seguir, na Figura 12 (página seguinte), um exemplo de escrita de uma aluna, feita após dois meses de ensino do sistema, com duas horas aula semanais (o texto está sem correção gramatical). Trata-se da leitura de uma imagem recortada de revista.

Outros autores já apontam a possibilidade e a necessidade desta escrita acessível (GANGEL-VASQUEZ, 1998; FLOOD, 2002; STUMPF 2005; FINAU, 2006; SHAIRA, 2007), porém, não existem políticas públicas no âmbito legislativo que sugiram que este aluno tenha direito ao conteúdo através deste tipo de escrita dentro do ambiente escolar, embora os estudos citados, inclusive nossa experiência pessoal, já apontem na direção dessa necessidade. Reconhecemos que, mesmo dentro da Comunidade Surda ainda não existe um consenso sobre a necessidade real de uma escrita em sinais, nem, em relação ao código usado para grafar a Língua de Sinais.

Figura 12⁵³

5.3 – Um início de conversa sobre as diferenças e necessidades humanas.

Neste capítulo, pudemos responder, mesmo que de forma inconclusa, à questão de que os sujeitos surdos falantes de Libras não são os mesmos, inclusive quando se narram em formações discursivas oriundas de uma mesma instância política. A instituição mobiliza acontecimentos sociais e políticos convergentes, cujo foco são as formas de controle sobre o seu sujeito-objeto: o surdo falante de Libras. A possibilidade aberta pela análise arqueológica em considerar as contradições do discurso retornou para nós como muito positiva, pois uma vez esclarecidas, pudemos escandi-las, indicando através da análise discursiva empreendida, sob qual ponto de vista essas contradições podem se dissipar ou se radicalizar e se transformar de efeitos em causas

⁵³ Leitura das palavras escritas: HISTÓRIA-GUERRA (é o título). SOLDADO-IR-GUERRA-TER-MUITO SOLDADO-MORTE-SOLDADO-TER-MEDO-MORRER. SOLDADO-QUERER-CHAMAR. Este excerto serve apenas para exemplificar a escrita manual.

que são sentidas e vividas socialmente, uma vez que são vivências históricas, cujos ecos são sentidos até hoje.

Essa metodologia possibilitou descrever os diferentes espaços de dissensão e divergência, ou até mesmo de confluência, presentes nos Estudos Surdos e na PNEE, pois, ao individualizar e descrever as formações discursivas aí presentes, podemos compreendê-las em seu conjunto, definindo e delineando a produção dos sujeitos-objetos nesses discursos, como foi o caso dos excertos analisados ao longo dos capítulos III e IV, onde foi possível visualizar surdos e/ou alguns profissionais que atuam em sua educação, usando em alguns momentos o discurso multicultural, defendendo as identidades não fixadas, o pluralismo cultural como visto em Quadros e Perlin, no Capítulo III, enfatizando, no entanto, reiteradamente as “relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez” (DAMÁZIO, 2005b), numa formação discursiva que constrói o tempo todo o binarismo surdo/ouvinte que tanto afirmam ser necessário desconstruir (MOREIRA, 1998; SKLIAR 1998 e 1999).

O sujeito com *empoderamento surdo*, proposto pelos Estudos Surdos, aparentemente está preparado para fundar sua escola com base nas diferenças linguísticas e culturais que necessariamente estarão presentes na *escola regular para surdos*, fundamentada em sua vivência partilhada através da Língua de Sinais junto da Comunidade Surda.

Em nosso ponto de vista, o modo de apresentar esse sujeito *surdo radical* proposto pelos Estudos Surdos através de Perlin e Quadros, aparentemente, também não consegue mais sustentação epistemológica em nossa atualidade, quando tantos pesquisadores já demonstraram através de suas incursões nos estudos etnográficos e antropológicos, que onde se produz cultura, nenhum agrupamento humano pode ser definido totalitariamente pela língua falada por ele. Essa visão de sujeito foi importante para “construir uma comunidade de surdos coesiva, auto-consciente e orgulhosa” (GARCIA, 1999, p. 152), mas em nossa perspectiva, tanto a visão “surdista” quanto a “ouvintista” podem e devem ser revistas e superadas, até porque, 90 a 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, que não podem ter sua história simplesmente apagada.

A Comunidade Surda, com seu histórico de luta e resistência, poderia usar de bom senso promovendo uma ruptura de fronteiras e criando programas de inclusão para famílias ouvintes que geraram uma criança surda. Precisamos romper urgentemente o estruturalismo da modernidade. Moreira nos fornece uma importante contribuição, ao afirmar que:

Uma nova paisagem pode ser encontrada dentro dos Estudos Culturais, que têm como uma das tarefas realizar o processo de **desconstruir todo e qualquer marco centralizador, globalizante, homogêneo e permanente**. Outra tarefa é a de romper, também com as narrativas que apontam para as posições binárias, tais como,

surdos/ouvintes, masculino (homem)/feminino(mulher” (MOREIRA, 1998, p. 97, grifos nossos)

Recomendamos que haja a cautela necessária, visando não reproduzir os processos segregatórios que binarizaram a sociedade em ouvintes e surdos, descaracterizando as condições inerentes ao humano: fator social, familiar, econômico, político, etnia, gênero, sexualidade, conforme estudado por Garcia (1999, p. 149-162). Esta autora propõe uma visão multicultural na educação dos surdos, em decorrência da sua pesquisa que versa sobre preconceito étnico dos surdos/brancos contra os surdos/afrodescendentes nos Estados Unidos – inclusive dentro da Universidade Gallaudet – onde os estudantes surdos/negros eram obrigados a estudar em salas onde não havia janelas, tendo seus espaços de participação restringidos pela comunidade surda/branca. Para ela, “As pessoas veem um homem negro descendo a rua, não um homem surdo e reagem primeiro à cor da pele e não à surdez” (GARCIA, 1999, p. 155). A autora, também surda, manda um recado para as Comunidades Surdas: “Se não reconhecermos aqueles entre nós que são diferentes, continuaremos a não “ouvir” ou ver o que eles têm a dizer sobre suas experiências. Eles levarão uma existência marginalizada na comunidade dos surdos e dentro das escolas para os surdos” (GARCIA, 1999, p. 156). Esse recado, em nosso ponto de vista, deve ser dirigido a toda a sociedade e, principalmente, aos profissionais surdos e não surdos que constroem o edifício ideológico da escola regular.

Considerando como Foucault que os problemas políticos não giram em torno de “ciência/ideologia”, mas em termos de “verdade/poder”, com base nos dados apresentados, podemos refletir de forma mais profunda a respeito da produção desses “regimes de verdade” (FOUCAULT, 1979) propostos pelos documentos analisados. A conclusão possível é que pensemos menos ingenuamente os sistemas de sequestro representados pelas escolas em relação ao acolhimento e aceitação dos alunos que são formados em seu interior, sejam eles monolíngues ou bilíngues, visando que esta nova escola proposta pela Comunidade Surda não reproduza as injustiças sociais que a escola que existe hoje sustenta.

Como sugestão para promover as devidas rupturas, indicamos que o termo “panoptismo” elucidado por Foucault (FOUCAULT, 1979), seja pensado em profundidade, pois ele embasa uma compreensão mais real a respeito do funcionamento das escolas em geral. O panoptismo colabora para esclarecer a função principal da instituição “escola”, que é a de observação individual e contínua visando três aspectos: vigilância, controle e correção.

Segundo Foucault, o panoptismo foi institucionalizado e se tornou uma forma de relação política interna da sociedade do século XIX (inclusive através da escola). Esse autor oferece um referencial teórico que auxilia a pensar as relações que o

professor estabelece com o aluno, pois para Foucault, elas “têm por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos” (p. 114), ligando-os a um processo de produção, formação ou correção, em função de uma determinada norma. Por causa disso, Foucault usa o termo “sequestro” em relação à escola, pois em contraposição às instituições de reclusão do século XVIII, que visavam excluir os marginais sociais, as de sequestro visam a inclusão e normalização dos que fogem ao padrão aceito pela sociedade, ocupando-se de controlar totalmente o tempo das pessoas para que se torne tempo de trabalho (p. 116).

Uma segunda função destas instituições é controlar simplesmente seus corpos, para que deste modo todo o sujeito se torne força de trabalho. Conforme Dallon relata:

Analizando as práticas escolares tanto das escolas especiais, foco de minha pesquisa, quanto das regulares, em qualquer lugar onde o ensino seja sistematizado, haverá sempre um ato intencional de alguns sujeitos sobre outros, como Foucault disse, local onde se extrai e se transforma o tempo do sujeito, onde se transformam corpos em força de trabalho, onde se criam novos tipos de poder/saber. São locais de extração da totalidade de tempo do sujeito, que passa a ser empregado no trabalho proposto pela escola, e, mediante o controle de seus corpos estes se tornam força produtiva. (DALLAN, 2009b, p. 94)

O que vai diferenciar a escola, em nosso ponto de vista, é a tensão – maior ou menor – que a instituição irá exigir dos que estão em seu interior. No caso analisado nessa pesquisa, os Estudos Surdos propõem um tipo de ensino que traz exigências, porém, possibilidades intrínsecas, pensadas em relação ao respeito às necessidades educacionais decorrentes da diferença linguística. Esse cuidado, em nossa análise, exige menos sacrifício por parte do sujeito da aprendizagem, pois favorece um letramento flexível, que tanto é valorizado na escola e socialmente (ROJO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à finalidade inicial de realizar um estudo discursivo das duas instâncias políticas: a PNEE na perspectiva Inclusiva (através do AEE) e os Estudos Surdos, concluímos que nossos objetivos iniciais não foram completamente esgotados, em virtude da quantidade imensa de dados contidos no *corpus* (*só os Estudos surdos, mais de mil páginas*). A seleção dos dados teve que ser restringida visando adequação à proposta dessa Dissertação. Porém, reconhecemos haver conseguido realizar alguns avanços nesta tarefa. Outros estudos decorrentes do nosso, com certeza aprofundarão alguns dos aspectos abordados, fornecendo novos referenciais para reflexão.

Um aspecto revelado por nosso estudo, passível de aprofundamento, foi o de perceber que cada formação reverbera no intuito de funcionar como produtora de um conhecimento específico acerca desse sujeito-objeto do discurso, assujeitando-o aos saberes construídos pelas positivities que o elegeram para objeto do discurso, conforme o referencial teórico estudado em Foucault. Através deste filósofo, também foi possível descobrir que os saberes construídos nestas positivities atuam como espaço em que esse sujeito-objeto de discurso – o surdo falante de Libras - deixa de ser falado pelo discurso e passa a realimentar novas formações discursivas, posicionando-se socialmente. Isso é possível porque ele transita através do discurso que lhe antecede, onde é possível tomar posição para se ocupar em criar objetos discursivos próprios, cujas dispersões fundam novas possibilidades.

Essas possibilidades também apresentaram contradições arqueologicamente intrínsecas, como as que foram encontradas dentro dos discursos surdistas, nos quais estes sujeitos afirmam o poder surdo e, no entanto, ao invés de produzir uma nova educação própria à modalidade de sua língua falada – talvez exigindo uma escrita própria em Língua de Sinais, enfim, uma educação que o coloque em um patamar diferente do que os ouvintistas reservaram para eles em seus discursos – esses surdos falantes de Libras, produtores de cultura, ainda se assujeitam aos discursos oficiais, mostrando o desejo e a necessidade de lerem e escreverem bem através da escrita do “colonizador” – a pessoa ouvinte falante apenas de línguas orais (SILVEIRA, 2007, p. 187), talvez, no afã de se sentirem completos, esforçando-se por suprir uma lacuna apontada pelo Outro, falante/escritor de línguas orais.

Em outras palavras, as opiniões expressas nos Estudos Surdos sobre uma escola radicalmente diferente do modelo projetado para pessoas ouvintes, com uma escrita própria em Língua de Sinais, ainda são incipientes para a implantação efetiva desta escrita em Libras, uma vez que a língua de desejo ainda é aquela tão criticada por ser difícil de ser dominada: a Língua Portuguesa escrita.

Embora concordemos que seja premente a necessidade de ler e escrever a

língua “mais oficial” do país, esperávamos encontrar uma forma de educação mais “pós-moderna” e mais “descentrada” nos Estudos Surdos, do que a apresentada pelos discursos oficiais. Esperávamos encontrar deslocamentos mais significativos e uma exigência mais acurada em torno da Escrita em Sinais, como marca central de uma resistência pela língua (Souza, 2002, p. 142). Uma escrita bilíngue (em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa), em nossa opinião, facilitaria o processo de escolarização do aluno surdo falante de Libras e auxiliaria a consolidação dos conhecimentos oferecidos pela escola.

Os Estudos Surdos estão reivindicando para a Comunidade Surda a construção e implementação de novos saberes a respeito de si, os quais fundamentarão seu próprio discurso. É necessário, pois, muita cautela: os sujeitos-objetos que estão sendo produzidos nessa formação são compatíveis com as reivindicações da formação discursiva pós-moderna anunciada por Perlin e Quadros, ou são sujeitos transcendentais que devem ser superados, se tivermos em vista a concepção foucaultiana? Em nossa perspectiva, os arquivos que estão sendo produzidos em tais documentos precisam ser confrontados com novos modelos, adequados à cultura surda, que certamente está incluída dentro de outras culturas e outras relações (GARCIA, 1999). O foco deve estar para além de ler e escrever bem em português, ou de possuir “orgulho surdo” com “raízes surdas” e uma cultura surda universalista.

Embasadas na arqueologia empreendida por Foucault, percebemos durante o transcorrer da pesquisa a relação não linear da história. Nos excertos de discurso, pudemos ir e vir no tempo, focando relações e compreendendo a construção dos objetos dentro de uma formação discursiva. Os discursos dos ouvintistas continuam circulando ao lado daquele dos surdistas, por vezes se relacionando, se entrecruzando e cada um construindo os objetos de que falam: diferentes formas de enunciar um sujeito que tem quatro órgãos sensoriais em funcionamento, ao invés de cinco. Coerente com o referencial foucaultiano estudado, a formação dos objetos mostra claramente na história dos surdos e da surdez que os variados enfoques dados ao tema produziram múltiplos sujeitos-objetos dos discursos que circularam a respeito do “não-ouvir”.

Cada formação discursiva derivada deste discurso sobre a “não-audição” reverbera sobre seus sujeitos, produzindo enunciados que se influenciam mutuamente em relação aos objetos que formam, pois o discurso não se caracteriza pelos objetos que privilegia, mas pela maneira pela qual estes objetos são formados (FOUCAULT, 2002a, p. 50). Com base nesta afirmativa, podemos concluir que na história dos surdos e da surdez, os objetos – embora sempre girem em torno de um ser humano cujo órgão sensorial - o da audição - não é ativo, não são absolutamente os mesmos, pois o conjunto de relações estabelecidas entre as instâncias de emergência, de delimitação e

de especificação dessas formações discursivas são distintas.

A presente pesquisa permitiu que nos localizássemos melhor em ambos os discursos, conforme proposto por Foucault na *Arqueologia do Saber*: escandimos a história em sua forma tradicional, para multiplicar as rupturas, buscando demarcar nessas práticas discursivas quais foram os pontos que constituíram os domínios desses discursos, suas fronteiras e dispersões. Será possível agora, numa segunda instância, proceder a outra pesquisa, decorrente dessa, visando promover um estudo que possibilite a coleta de dados de um ensino da Escrita em Sinais para crianças surdas desde a Educação Infantil (em escola Bilíngue/Bicultural, preferencialmente), objetivando promover um estudo que auxilie a analisar se esse tipo de escrita é viável ou não e também se tal estudo pode proporcionar mudanças educacionais para os alunos surdos falantes de Libras, conforme já ocorreu na Jordânia, quando um grupo de alunos que teve o material didático de ciências traduzido para a Língua de Sinais Escrita, teve melhor desempenho na aquisição de conhecimentos escolares do que o outro grupo que teve apenas a língua de sinais e a escrita do idioma daquele país (SHAIRA, 2007).

O tema exige urgência, pois os alunos sofrem com a falta de acesso aos conteúdos curriculares. A luta em prol de uma escola realmente inclusiva também passa pela aceitação da língua do aluno, falada e escrita, por inteiro. A importância de uma pesquisa que avalie a necessidade de um letramento através da língua natural falada pelos surdos falantes de Libras pode favorecer a que este se torne um discurso com nome próprio.

Nossa proposta de fazer uma análise discursiva na perspectiva arqueológica foucaultiana permitiu uma descrição das estratégias políticas mobilizadas sob a forma de comportamentos, lutas, conflitos, decisões e táticas, nas duas instâncias pesquisadas. Pudemos observar como se formaram as práticas discursivas e as estratégias mobilizadas para fins específicos de controle e adequação da população surda falante de Libras. Através da arqueologia, tentamos descrever os domínios, não a ciência em si, ou seja, os espaços de circulação dos enunciados a respeito dos alunos surdos falantes de Libras, sendo possível identificar a infinidade de relações que aí se desenvolvem. Tentamos interrogar as duas instâncias visando delinear que as positivities decorrentes desta muitas vezes são ambíguas e retornam a origens que já deveriam estar superadas. Pensamos que, principalmente a instância governamental, deve se rearticular para “ouvir” os principais personagens de suas incontáveis Leis e Decretos, em busca de oferecer uma escola realmente inclusiva: os surdos falantes de Libras.

Encerramos este estudo com uma citação de Vigotski, que conseguiu pensar uma escola inclusiva, muito antes de esta virar lei e gerar tantas polêmicas na prática.

Esperamos, com esta fala, auxiliar a pensar a importância de naturalizar as diferenças sem, no entanto, simplificá-las. Isso significa, a nosso ver, aceitar o aluno e sua língua por inteiro (falada e escrita, em português e/ou em Libras), sem restrições ou barreiras. Esta seria para nós uma educação verdadeiramente bilíngue/(bi)multicultural que comprovaria a possibilidade da Educação Inclusiva realmente acontecer em escolas regulares: através de uma *educação social* (VIGOTSKI 1997, p. 82, apud DRAGO 2005, p. 163).

A educação social, com certeza, conseguirá vencer o preconceito linguístico tão arraigado em nossas escolas e sociedade:

Provavelmente **a humanidade vencerá a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico [...]**. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou deficiente mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mas sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Porém muito antes disso **serão vencidas socialmente [...]**. A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, **não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, senão que dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, e nada mais.** (VIGOTSKI 1997, p. 82, apud DRAGO 2005, p. 163, grifos nossos)

REFERÊNCIAS

AVELAR, Thaís Fleury. **Entrevista com tradutores surdos do curso Letras Libras da UFSC: Discussões Teóricas e Práticas sobre a padronização linguística na tradução da Língua de Sinais.** In: Estudos Surdos IV/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Brasília: MEC/SEESP; FORTALEZA: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: proposta teórica e verificação prática.** Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina: UFSC - Departamento de Comunicação e Expressão, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: um direito assegurado.** Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20/12/1996.** DOU de 23/12/1996. Secretaria de Educação. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Declaração de Guatemala.** Decreto 3.956 de 08/10/2001. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9/01/2001.** DOU de 10/01/2001. Secretaria de Educação. Brasília: Presidência da República, 2001a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Secretaria da Educação. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Secretaria da Educação. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007.** Presidência da República. Brasília: Presidência da República, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 2.344 de 3/11/2010.** DOU de 05/11/2010 (nº 212, Seção 1, pág. 4). Secretaria de Direitos Humanos. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRITO, Lucinda Ferreira. Por **uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

CAMPELLO, Ana Regina de Souza. **Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos Surdos.** Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira.** Volumes 1 e 2. São Paulo: EDUSP, 2001.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Decreto no. 6.949, de 25 de agosto de 2009. 3ª. Ed. Rev. e atualizada. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

CUNHA, Patrícia Marcondes Amaral da. **Cenas do atendimento especial numa escola bilíngüe: Os discursos sobre a surdez e a produção de redes de saber/poder.** In: Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

DALCIN, Gladis. **Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo.** Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

DALLAN, Maria Salomé Soares. **Signwriting: Escrita Visual para Línguas de Sinais – O Processo de Sinalização Escrita.** II Congresso Nacional sobre Surdez. Centro Tecnológico de Eventos, 22 e 23 de maio. Disponível em meio eletrônico no seguinte sítio: http://www.escritadesinais.com.br/artigos_10.html. Associação dos Amigos do Deficiente Auditivo: São José dos Campos, 2009a.

_____, Maria Salomé Soares. **Resenha Crítica: A verdade e as formas jurídicas.** Horizontes (EDUSF). , v.27, p.30 - 45, 2009b. ISSN 0103-7706. Home page: <http://www.saofrancisco.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/FreeComponent1896content11017.shtml>

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira. **Educação Escolar de Pessoa com surdez: uma proposta inclusiva.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. 117 p. Tese de Doutorado.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira. **Educação Escolar Inclusiva para Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos.** In: Ensaaios pedagógicos - construindo escolas inclusivas : 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005 b.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DECHANDT, Sônia Brocharo. **A apropriação da escrita por crianças surdas.** In: Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

DECLARAÇÃO da Guatemala. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999.

Declaração de Salamanca sobre Princípios , Política e Prática em Educação Especial. Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências. A/RES/48/96. Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral. Salamanca, ES: 1994.

DRAGO, Rogério. **Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em vitória.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2005.

ESTELITA, Mariangela. **Escrita das línguas de sinais.** In: Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Ed, Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão).

FARIA, Sandra Patrícia de. **Ao pé da letra, não! Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos**. In: Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

FERNANDES, Eulalia. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FINAU, Rossana. **Possíveis encontros entre cultura surda, ensino e linguística**. In: Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

FLOOD, Cecilia Mary. **HOW DO DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS EXPERIENCE LEARNING TO WRITE USING SIGNWRITING, A WAY TO READ AND WRITE SIGNS?** Ph.D. thesis at University of New Mexico. University of New Mexico: 2002. Disponível on line na Internet: <http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0476-CeciliaFlood-Dissertation2002.pdf>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Organização e tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 8ª. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2002b.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas** /Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes et. al. – Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

GADOTTI, Moacir. Da palavra a ação. In: INEP. Educação para todos: a avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

GANGEL-VASQUEZ, Janice. **Literacy in Nicaraguan Sign Language: Assessing “Written Sign” Recognition Skills at the Escuelita de Bluefields**. Master’s degree thesis at California State University at Dominguez Hill, Califórnia. California State University: 1998. Disponível on line na Internet: <http://www.signwriting.org>.

GARCIA, Barbara Gerner de. **O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistência e relevância da diversidade para a educação dos surdos**. IN: Atualidade da educação bilíngue para surdos, Vol. 1. Carlos Skliar (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança não ouvinte e a aquisição da escrita**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 1988.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.

GESUELI, Zilda Maria. **Língua de Sinais e Aquisição da Escrita**. IN: Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades. Ivani Rodrigues Silva, Samira Kauchakje, Zilda Maria Gesueli (orgs.). São Paulo: Plexus Editora, 2003.

GESUELI, Zilda Maria. **A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos**. In: Leitura e escrita no contexto da diversidade. Organizadoras: Ana Claudia Balieiro Lodi, Kathryn Marie Pacheco Harrison, Sandra Regina Leite de Campos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e Educação**. 2ª. ed. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 1999

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

JANUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JOKINEN, Markku. **Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos**. In: Atualidade da educação bilíngue para surdos, Vol. 1. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Baliero. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. IN: Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Ana Claudia Balieiro Lodi e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, orgs. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEITE, Tarcísio de Arantes; MCCLEARY, Leland. **Estudo em diário: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais**

Brasileira por um adulto ouvinte. In: Estudos Surdos IV/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn M. P.; CAMPOS, Sandra R. L. de. **Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional.** In: Letramento e Minorias/Organizadores: Ana Cláudia B. Lodi, Kathryn M. P. Harrison, Sandra R. L. de Campos, Ottmar Teske. Porto Alegre: Mediação, 2002

LOPES, Maura Corsini. **Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos.** IN: SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação 1998.

LOPES, Maura . Corsini. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LULKIN, Sérgio Andres. **O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada.** IN: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Carlos Skliar (org.). Porto Alegre: Mediação 1998.

MACHADO, Paulo César. **Integração/inclusão escolar: um olhar do egresso surdo.** In: Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér Mantoan. **Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas.** III Seminário de Formação de Gestores e Educadores. Ensaio Pedagógico. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre a educação e o aluno surdo.** In: Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **Investigações Discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira.** Campinas, SP: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2002.

MASCIA, M. A. A. E SILVA JÚNIOR, A. N. **O sujeito surdo e um novo (mesmo) lugar: Uma análise do discurso político da inclusão.** In: BERTOLDO. E. S. (org.) Ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor: perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009. ISBN: 978-85-3230-2

MASCIA, M. A. A., SILVA JÚNIOR, Alcebíades Nascimento. **Embates de Línguas e Embates Identitários: a constituição identitária do sujeito surdo no entremeio.** In: Múltiplas perspectivas em linguística ed.UFU: Ed da UFU ILEEL, 2008, v.1, p. 86-93.

MASCIA, M. A. A. **O Sujeito surdo no mundo da linguagem: o real da língua e as identificações.** In: Análise do Discurso: Sujeito e Subjetividade.1 ed.Uberlândia : Ed da UFU, 2008, v.1, p. 551-556.

MATOS, Heloísa Andréia Vicente de. **Algumas considerações sobre o desenvolvimento da atividade de leitura e a constituição do leitor surdo.** ETD-Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 65-75. Campinas: Faculdade de Educação-ETD, junho de 2006.

MATOS, Heloísa Andréia Vicente de. **Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2007.

MIORANDO, Michele. **Formação de Professores Surdos: Mais professores para a escola sonhada.** In: Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, R.J.: Arara Azul, 2006.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos: Olhares sobre os contatos culturais.** (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS, 2001.

MOREIRA, Sandra Zanetti, **A mulher surda e suas relações de gênero e sexualidade.** In: A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Carlos Skliar (org.). Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gládis. **O ser e o estar sendo dos surdos: Alteridade, diferença e Identidade.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

PERLIN, Gládis; QUADROS, Ronice Müller de. **Ouvinte: o outro do ser surdo.** In: Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

PERLIN, Gládis. **Prefácio: Nós surdos somos....** In: Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

POPKEWITZ, Thomas S. **História do Currículo, Regulação Social e Poder**. IN: O sujeito da educação: estudos foucaultiano. Tomaz Tadeu da Silva (org.). 6ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**/Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Apresentação**. Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; SUTTON-SPENCE, Rachel; **Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda**. Estudos Surdos I/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller; CERNY, Roseli Zen; PEREIRA, Alice Teresinha Cybis. **Inclusão de surdos no Ensino Superior por meio da Tecnologia**. In: Estudos Surdos III/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008.

REIS, Flaviane. **Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

REIS, Flaviane. **Professores Surdos: Identificação ou modelo?**. In: Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

REZENDE JUNIOR, Franklin Ferreira. PINTO, Patrícia Luzia Ferreira. **Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica**. In: Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROJO, Roxane. **Letramentos da população brasileira – Alfabetismo funcional, níveis de alfabetismo e letramento(s)**. In: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social/ Roxane Rojo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Discurso surdo: a escuta dos sinais**. IN: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Carlos Skliar (org.). Porto Alegre: Mediação 1998.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**/tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÁNCHEZ, C. M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Carácas: Editorial Ceprosord, 1990.

SCHMITT, Deonísio. **Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC**. In: Estudos Surdos III/Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SEGALA, Rimar Romano e BERNIERI, Rosemeri. **A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais: a noção de “Comunidade de fala” e idioleto segundo o modelo teórico laboviano**. In: Estudos Surdos IV/Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

SHAIRA, Mohammad Ismael Mahmoud Abu. **The Effect of SignWriting on the Achievement and Acquisition of Vocabulary by Deaf Students at “Al-Amal School for the Deaf” in the City of Amman-Jordan**. Dissertation for Doctoral Degree in Special Education at Jordan University. Jordan University: Aman-Jordan, 2007.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SILVA, Ivani Rodrigues. **Considerações sobre a construção da Narrativa pelo Aluno Surdo**. IN: Cidadania, Surdez e Linguagem. SILVA, Ivani Rodrigues; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria. São Paulo: Plexus, 2003.

SILVA, Vilmar. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. In: Estudos Surdos I/Ronice Müller de Quadros (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

SILVA JUNIOR, Alcebíades Nascimento; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. **O sujeito surdo e um novo (mesmo) lugar: uma análise do discurso político da inclusão**. In: BERTOLDO, E. S. (org.) Ensino e aprendizagem de línguas e a formação do professor – perspectivas discursivas. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 297-316.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O currículo de Língua de Sinais e os professores surdos: poder, cultura e identidade surda**. In: Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

SILVEIRA, Carolina Hessel; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Os discursos sobre a educação de surdos na Revista Nova Escola.** In: Estudos Surdos III/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**, volumes 1 e 2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação & Exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema em três gêneros.** 2ª. ed. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica: 2000.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Linguística e Educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Regina Maria de. **Educação de surdos e questão de norma.** In: Letramento e Minorias/Organizadores: Ana Cláudia B. Lodi, Kathryn M. P. Harrison, Sandra R. L. de Campos, Ottmar Teske. Porto Alegre: Mediação, 2002

SOUZA, Saulo Xavier. **Traduzibilidade poética na interface Libras – PORTUGUÊS: aspectos linguísticos e tradutórios com base em “Bandeira Brasileira” de Pimenta (1999).** In: Estudos Surdos IV/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

STRÖBEL, Karin Lilian. **Histórias dos Surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas**. Estudos Surdos II/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

STUMPF, Marianne Rossi. **Transcrições de língua de sinais brasileira em signwriting.** IN: Letramento e minorias. Ana Cláudia B. Lodi, Kathryn M. P. Harrison, Sandra R. L. de Campos, Ottmar Teske. Porto Alegre: Mediação, 2002.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema signwriting: línguas de sinais no papel e no computador.** Tese de Doutorado (Linguística). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. **Mudanças estruturais para uma Inclusão Ética - Marianne Rossi Stumpf.** In: Estudos Surdos III/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira.** In: Estudos Surdos IV/ Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

TESKE, Ottmar. **A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas.** IN: SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação 1998.

VIADER, Maria Pilar Fernández; PERTUSA, Esther; VINARDELL, Marta. **Importancia de las estrategias y recursos de la maestra sorda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita.** IN: Atualidade da educação bilíngue para surdos, vol. 2. Carlos Skliar (org.). Porto Alegre: Mediação, 1999.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da C.. **Narrar e pensar as narrativas surdas capixabas: o outro surdo no processo de pensar uma pedagogia.** Estudos Surdos III / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2008.

ANEXOS

Anexo 1 – Tradução das Resoluções do Congresso de Milão - 1880	126
Anexo 2 – Cópia da sessão “Redacção” do Diário Oficial da União n. 149/1892	130
Anexo 3 – Cópia da sessão “Redacção” do Diário Oficial da União n. 159/1892	133

ANEXO 1 – Tradução das Resoluções do Congresso de Milão – 1880**V. Anexos****1. Resoluções do Congresso de Milão – 1880**

Resoluções votadas pelo Congresso.

I.

O Congresso,

Considerando a incontestável superioridade da fala em relação aos sinais para integrar o surdo-mudo à sociedade e lhe dar um mais perfeito conhecimento da língua,

Declara:

Que o método oral deve ser preferido em relação ao da mímica para a educação e instrução dos surdos-mudos.

II.

O Congresso,

Considerando que o uso simultâneo da fala e dos sinais traz o inconveniente de afetar a fala, a leitura labial e a clareza das ideias,

Declara,

Que o método oral puro deve ser preferido.

III.

O Congresso,

Considerando que um grande número de surdos-mudos não recebem instrução adequada, razão originada pela debilidade das famílias e dos Estabelecimentos,

Emite o voto:

Que os Governos tomem as medidas necessárias para que todos os surdos-mudos sejam instruídos.

IV.

O Congresso,

Considerando que o ensino de surdos-mudos pelo método oral puro deve se aproximar o máximo possível daquele dos ouvintes-falantes,

Declara:

1º Que o meio mais natural e mais eficaz pelo qual o surdo-falante adquira conhecimento da língua é o método objetivo (intuitivo), que consiste a aprender primeiramente pela fala, e depois pela escrita, os objetos e os fatos colocados diante dos olhos dos alunos;

2º Que no primeiro período, chamada de maternal, deve-se exercitar o aluno à aplicação de formas gramaticais pelo meio de exemplos e de exercícios coesos, e que em posteriormente deve-se ajudá-los a deduzir desses exemplos preceitos gramaticais, expressos com a máxima simplicidade e a máxima clareza;

3º Que os livros escritos com palavras e formas da linguagem conhecida do aluno possam sempre lhe estar amplamente disponíveis.

V.

O Congresso,

Considerando a falta de livros muito elementares para favorizar o desenvolvimento graduado e progressivo da língua,

Emite o voto:

Que os educadores de surdos, pelo método oralista, dediquem-se à publicação de livros específicos.

VI.

O Congresso,

Considerando os resultados observados por meio de várias experiências feitas sobre surdos-mudos de todas as idades e de todas condições, que, tendo deixado seus Estabelecimentos desde há muito tempo, e tendo sido interrogados sobre assuntos os mais diversos, responderam com exatidão e uma suficiência clareza de

articulação, e procederam à leitura labial de seus interlocutores com enorme facilidade,

Declara:

1º Que os surdos-mudos instruídos pelo método oralista puro não perdem, depois de terem deixado a escola, os conhecimentos adquiridos; muito pelo contrário: o desenvolvimento pelo meio da conversação e da leitura lhes são muito mais fáceis;

2º Que em suas conversações com os falantes eles utilizam exclusivamente a fala;

3º Que a fala e a leitura labial se desenvolvem pela prática.

VII.

O Congresso,

Considerando que o ensino dos surdos-mudos pela fala tem certas exigências:

Considerando as informações colhidas da experiência da quase unanimidade dos educadores de surdos-mudos;

Declara:

1º Que a idade ideal para que o surdo-mudo seja admitido na escola é de 8 a 10 anos;

2º Que a duração dos estudos deve ser de no mínimo 7 anos, ou melhor ainda, de 8 anos;

3º Que um professor não pode ensinar eficientemente pelo método oral puro com mais de 10 alunos em simultâneo.

VIII.

O Congresso,

Considerando que a aplicação do método oral puro nos estabelecimentos onde ainda não está em vigor, deve ser prudente, graduada, progressiva, pois senão corre o risco de se tornar inútil;

É do entendimento:

1º Que os alunos recém-admitidos na escola formem uma classe separada, onde o ensino será dado pela fala;

2º Que esses mesmos alunos sejam absolutamente separados dos outros surdos-mudos, que estando muito avançados não podem mais ser instruídos pela fala e que a educação será terminada pelos sinais;

3º Que cada ano se estabeleça na escola uma nova classe de fala, até que todos os antigos alunos instruídos pela mímica tenham terminado sua educação.

O presidente

JULES TARRA

O secretário-geral

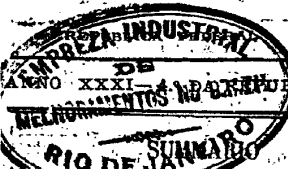
PASCAL FORNARI

ANEXO 2 – Cópia da sessão “Redacção do Diário Oficial da união n. 149/1892

ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL

DIARIO OFFICIAL

ORDEM E PROGRESSO



ANNO XXXI - 1902

REPUBLICA - N. 149

CAPITAL FEDERAL

SEXTA-FEIRA 3 DE JUNHO DE 1892

ACTOS DO PODER EXECUTIVO

DECRETO N. 840 — DE 30 DE MAIO DE 1892

Abre ao Ministério dos Negócios da Justiça o crédito de 19.505\$444 para pagamento dos diversos serviços no estado da Bahia, de 1.º a 13 de janeiro.

O Vice-Presidente da República dos Estados Unidos do Brazil, usando da autorização contida no § IV do art. 4.º da lei n.º 26 de 30 de dezembro de 1891 e de acordo com o art. 2.º da lei do decreto n.º 438 de 11 de julho do mesmo anno, resolve abrir o crédito de dezanove contos quinhentos e cinco mil quatrocentos e quarenta e quatro reis (19.505\$444), para pagamento dos diversos serviços do Ministério da Justiça no estado da Bahia, durante o periodo decorrido de 1.º a 13 de janeiro do corrente anno, data em que foi publicado o orçamento do mesmo estado, a saber:

Relação	2:574\$129
Justiça de 1.ª instancia	14:545\$427
Junta Commercial	534\$348
Repartição de policia	1:494\$874
Diligencias policiaes	416\$506
	19:505\$444

O Ministro de Estado dos Negocios da Justiça assim o faça executar.

Capital Federal, 30 de maio de 1892, 4.º da Republica.

FLORIANO PEIXOTO.

Fernando Lobo.

Ministério da Justiça

Por decretos de 31 do mez findo
Foram nomeados para a guarda nacional:

ESTADO DAS ALAGOAS

Comarca de Pão de Açúcar

Major-ajudante de ordens secretario geral, o cidadão Achilles Balbino de Lellis Mello;
Capitão quartel-mestre, Horencio Pereira da Luz;

Capitão cirurgião-mór, o Dr. Antonio Militão de Bragança;
Tenente-coronel commandante do 31.º batalhão de infantaria, o tenente-coronel Antonio Soares Pinto;

Tenente-coronel commandante do 15.º batalhão da reserva, o cidadão Manoel Thimoteo de Amorim;

Tenente-coronel commandante do 4.º corpo de cavallaria, o cidadão Manoel Lima da Silva Tavares;

Tenente-coronel commandante do 41.º batalhão de infantaria, o cidadão José da Silva Maia;

Tenente-coronel commandante do 23.º batalhão de infantaria, o capitão Mathias Monteiro da Rocha;

Tenente-coronel commandante do 36.º batalhão de infantaria, o capitão Leopoldo Augusto Wanderley;

Tenente-coronel commandante do 44.º batalhão de infantaria, o cidadão Manoel Porfírio da Rocha.

Comarca de Penedo

Coronel-commandante superior, o cidadão Antonio Cardoso;

Tenente-coronel commandante do 24.º batalhão de infantaria, o cidadão Luiz Cravo;

Tenente-coronel commandante do 2.º corpo de cavallaria, o cidadão Sérgio de Oliveira Costa;

Tenente-coronel commandante do 40.º batalhão de infantaria, o cidadão Francisco Damasceno Ribeiro;

Tenente coronel commandante do 25.º batalhão de infantaria, o capitão Adelino Elpidio Pinho;

Tenente coronel commandante do 26.º batalhão de infantaria, o cidadão Francisco de Faria Lemos.

Comarca de Cururipe

Tenente-coronel commandante do 34.º batalhão de infantaria, o major Damaso Monte.

ESTADO DE GOIAS

Comarca da capital

Capitão quartel-mestre, Luiz Alberto da Cunha Cruz.

Comarca do Rio Maranhão

Coronel-commandante superior, o major João Gonzaga Jayme de Sá;

Major ajudante de ordens; secretario geral, Decidato Sebastião da Costa Campos;

Tenente coronel commandante do 5.º batalhão de infantaria, José da Silva Baptista,

ESTADO DO CEARA

Comarca da capital

Estado maior do commando superior

Coronel chefe do estado maior, Guilherme Cesar da Rocha;

Tenente-coronel secretario geral, Agapito Jorge dos Santos.

Majores ajudantes de ordens:

José Bezerra de Menezes;
Itricleo Narihal Pamplona;

José Carlos da Silva Jatahy e Jonathas da Silva Monte;

Major quartel-mestre, Jovino Guedes Alcorado;

Tenente-coronel cirurgião, Dr. João Marinho de Andrade.

1.ª brigada de infantaria

Coronel commandante, Carlos Felipe Rabello de Miranda.

Capitães ajudantes de ordens:
Thomaz Antonio de Carvalho e João Bráulio Garcia.

Capitães assistentes de brigada:
João Martins da Costa e João Guilherme da Silva Junior;

Major cirurgião, Dr. Antonio Pinto Nogueira Brandão.

1.º batalhão de infantaria—Tenente-coronel, Arnulpho Pamplona;

Major fiscal, José Theodorico de Castro.

2.º batalhão de infantaria—Tenente-coronel commandante, Manoel Antonio da Rocha;

Major fiscal, Aphrodisio Grangeiro Gondim.

3.º batalhão de infantaria—Tenente-coronel commandante, José Candido Cavalcante;

Major fiscal, Francisco Fontenelle Bezerril.

1.º batalhão da reserva—Tenente-coronel commandante, Antonio Moreira de Souza;

Major fiscal, José Francisco Ribeiro Brand.

2.ª brigada de infantaria

Coronel-commandante, Tristão Antunes de Alencar.

Capitães ajudantes de ordens, Jorgo Ferreira Lima e Francisco Cordeiro

Capitães assistentes de brigada, Paulino José de Mendonça e Henrique Cals.

Major cirurgião, Agapito da Silva Monte.

4.º batalhão de infantaria—Tenente-coronel commandante, VirgilioFreire Napoleão;

Major fiscal, Paulo Augusto de Moraes.

5.º batalhão de infantaria—Tenente-coronel commandante, José Fernandes Vieira;

Major fiscal, Afonso Fernandes Vieira.

6.º batalhão de infantaria—Tenente-coronel commandante, Esmerino Barroso;

Major fiscal, Antonio Salles.

2.º batalhão da reserva—Tenente-coronel commandante, Joaquim Feijó de Mello;

Major fiscal, José Bernardino da Silveira Torres Portugal.

Brigada de cavallaria

Coronel commandante, Antonio Afonso do Albuquerque.

Capitães ajudantes de ordens:
Agostinho Enéas da Costa e João de Araujo Vianna.

Capitães assistentes de brigada:
Pedro Alves Ferreira e Luiz Vieira Perdigão.

Major cirurgião, Arthur Augusto Borges.

1.º corpo de cavallaria—Tenente-coronel, José Alalon da Silva; Major fiscal, Antonio Joaquim de Azevedo.

2.º corpo de cavallaria—Tenente-coronel, Antonio Albano da Silva; Major fiscal, Joaquim Aurelio de Menezes.

Brigada de artilharia

Coronel commandante, Manoel Francisco da Silva Albano.

Ministerio da Instrução Publica, Correios e Telegraphos

Por portaria de 1 do corrente foram concedidos a professora adjunta interina ás escolas publicas primarias desta capit. l. Thereza Dayle da Silva Costa, tres mezes de licença, sem vencimentos, para tratar de sua saúde onde lhe convier.

Requerimento despachado

Estudantes de preparatorios no estado do Paraná.—Indefido.

Directoria Geral dos Correios

Por portarias de 2 do corrente :

Foram nomeados

Carteiros supplentes desta repartição os cidadãos : Bernardino da Silva Marques, Herminogenes da França Fernandes, Luiz Alves de Carvalho Junior, Felipe Solano Albuquerque e Souza e João José de Souza ;

Praticante supplente desta directoria o cidadão Henrique Guimarães Rebello.

—Foram licenciados por 30 dias, para tratar de sua saúde, com ordenado, os praticantes de 2ª classe desta directoria, José Joaquim de Oliveira e Carlos Alberto Duque Estrada de Azevedo.

—Foi reintegrado no lugar de carteiro supplente desta directoria, cidadão Antonio Augusto Malheiros ;

—Foi licenciado por portaria de 1 do corrente, com ordenado e para tratar de sua saúde o carteiro de 2ª classe desta directoria, Henrique Rodrigues Vieira.

REDACÇÃO

A Instituição Nacional dos Surdos-Mudos de Pariz

A *Revista dos Dois Mundos* já publicou, em seu fascículo de 1 de abril de 1873, sobre a *Instituição Nacional dos Surdos-Mudos*, interessante estudo do eloquente historiador das instituições de beneficência, nosso collega e amigo Maximo Du Camp. Será útil voltar ao assumpto? Crente-o; porquanto, nestes dezennos annos o methodo de ensino dos surdos-mudos soffreu completa transformação, e decididamente a *articulação* substituiu a *intuição*. Foram realizados outros importantes progressos: a instituição deixou de ser, o que o Sr. Du Camp reconhecia com pesar, uma espécie de hospício, um lugar de refugio destinado a recolher crianças invalidas; hoje é verdadeira casa de educação intellectual, profissional, moral; della sahem annualmente moços restituídos ao papel e a dignidade do homem, aptos para travar relações com seus semelhantes e occupar lugar util nesta sociedade, da qual pareciam excluidos para sempre em razão da sua dupla enfermidade.

Outros progressos acompanharam esta maravilhosa transformação. Quantos melhoramentos no regimen interno, nos meios de instrução, de hygiene! Quantos votos expressos pelo Sr. Du Camp e como teria prazer em vel-os realizados hoje! Desejava também mais, apurada escolha de professores, remuneração menos mesquinha para esses homens, cujo encargo requer tanta abnegação, tanta paciente bondade, tanta devoção e amor pela infancia. Veria que seus conselhos foram seguidos e que actualmente ha menos desproporção do que em 1873 entre os serviços prestados e o salario desses serviços. Notaria que o aspecto da casa

e dos recolhidos achasse-se completamente mudado. Tudo lhe parecia triste e soturno; sahia com o coração confrangido; hoje, retirar-se-hia, como nós, enternecido, encantado, cheio de reconhecimento por esses homens de bem, director, censor, professores, capellão, medicos, aos quaes teria visto na sua labutação e consolados no meio das misérias da época, pelo espectáculo dessas formosissimas obras e dos milagres operados pela humanidade, a bondade, o amor do homem e de Deus. Os bellissimos livros do Sr. Du Camp sobre a caridade já citaram-nos admiraveis exemplos; a Instituição dos Surdos-Mudos os fornece não menos tocantes.

Apesar da reforma dos methodos, o apostolo dos surdos-mudos foi e será sempre o abbade l'Épée, que tem lugar distincto entre os grandes benefactores da humanidade: S. Vicente de Paula, J. B. de la Salle, o instituidor das crianças pobres; Wilberforce, o emancipador das negras; Valentin Haüy, o educador das cegas. A vida do abbade de l'Épée foi minuciosamente publicada pelo Sr. Maxime Du Camp. Sentia que não se tivesse ainda erguido uma estatua do santo sacerdote no pátio de honra da instituição. Seu voto foi realizado: hoje encontra-se, á entrada, ao lado do olmo celebre plantado, segundo se diz, pelo proprio de Sully, e cujos cincuenta metros dominam Pariz inteiro; uma bella estatua de bronze, obra de um surdo-mudo, Felix Martin. O abbade de l'Épée é representado de pé, tendo na mão esquerda a pagina de um manuscrito no qual achase trçada em grandes caracteres a palavra — Deus; a mão direita aponta essa palavra a um menino cujos olhares acham-se fixos no livro, ensina-o em dactylogia. Por toda e parte, na casa, encontra-se seu retrato, seu busto, quadros que representam alguns nobres actos de sua vida ou scena commovente de sua morte. Mas, si na instituição dos surdos-mudos são conservados piedosamente a lembrança e o culto do abbade de l'Épée, abandonou-se, entretanto, o seu methodo. Desde 1880, todos os novos alumnos foram submettidos ao ensino oral; os outros tiveram de continuar, necessariamente, como haviam começado; em sua sahida, em agosto de 1887, desappareceu da instituição o ensino mimico. O santo sacerdote não se agastaria por isso; si voltasse á vida, seria o primeiro a applaudir essa transformação, elle de quem citam-se as seguintes palavras: « Os surdos-mudos não serão verdadeiramente restituídos á sociedade sinão quando puderem exprimir-se pela palavra e ler nos labios de outrem ».

Porque razão, pois, adoptou o ensino por signaes convencionaes? Porque não trabalhou para realisar ás palavras de outro educador de surdos-mudos, seu contemporaneo, Rodrigues Pereira: « De ora em diante não haverá mais surdos-mudos, haverá surdos-fallantes ». E' porque o abbade de l'Épée não podia fazer o que fez Pereira?

Este occupa-se apenas com a instrução successiva de uma duzia de meninos ricos, as quaes acompanhava isoladamente, dando a cada qual todos os seus cuidados e seu tempo; de l'Épée, pelo contrario, sem outros recursos além do seu zelo e os auxilios da caridade publica, dedicou-se inteiramente aos filhos dos pobres, que em breve affluíram em torno delle. A principio teve setenta e cinco, os quaes distribuiu por quatro grandes internatos e mandava-os vir, para dar-lhes lição, em seu modesto aposento da rua des Moullins. Mais tarde, quando Luiz XVI tomou sob sua protecção o generoso empreendimento (1778), e que o internato foi instalado por decreto (1783), no convento dos Celestinos, no Marais, o abbade de l'Épée viu-se só ou quasi só para educar essa numerosa população, composta em sua maioria de crianças enfermas e miseraveis. Ora, o methodo oral, cujo segredo Pereira só queria revelar por dinheiro, exige cuidados, sinão individuaes, pelo menos distribuidos a limitadissimo grupo de crianças; requer numerosos mestres e preparados para esse tra-

balho. O que hoje o Estado faz com amplos recursos, não o podia fazer o pobre padre; não tinha meios nem para contractar professores, nem para os preparar, nem remunerar seus serviços. O methodo dactylogico permittia-lhe instruir ao mesmo tempo grande numero de alumnos; permittia-lhe escolher entre os surdos-mudos os alumnos mais talentosos, constituir com elles uma especie de seminario destinado a fornecer-lhe auxiliares, collegas, successores. Em 1887, a instituição dos surdos-mudos de Pariz ainda contava entre seus mais distinctos professores, antigos surdos-mudos que tinham sido seus discipulos.

Foi assim estabelecido o methodo mimico pelo abbade de l'Épée, e por occasião de sua morte, em 23 de dezembro de 1789, já tinha deitado raizes; foi proseguido por outros homens de bem, o padre Sicard; depois de 1794, época em que o internato foi transferido para o actual local, o antigo seminario Saint-Magloire, rua Saint Jacques, a tradição, o habito, o espirito rotineiro de que os corpos docentes teem tanto difficuldade de livrar-se, mantiveram até os ultimos annos um methodo de ensino que, como disseimos, foi condemnado na instituição de Pariz em 1880. Nesse mesmo anno, o celebre congresso de Milão repudiava a linguagem d's signaes com o grito: « Viva a palavra! » e hoje achase geralmente abandonado.

Não ha contestar, o padre de l'Épée praticou grande beneficio; porquanto essas desgraçadas crianças, completamente separadas do resto do mundo, pelo menos não ficaram isoladas de seus companheiros de infortunio. Aprendiam, por signaes convencionados, a conversar uns com os outros; aprendiam a ler, a escrever, podendo assim adquirir noções da grammatica, de historia, de geographia; podiam, e era esse o principal empenho do notavel sacerdote, educar-se em noções de moral, conceber a idea de Deus e abrir a alma aos sentimentos e ás crencas da religião. Mas, sahindo da escola, em que isolamento viam-se de novo mergulhados!

A linguagem dos signaes é um mysterio para todo o mundo, salvo para os iniciados: como fazer-se comprehender? como derrubar essa barreira que encontravam por toda a parte ao entrar no mundo? Outro apostolo dos surdos-mudos, cuja perda recente chora a Italia, o padre Jules Tarra, director da escola dos surdos-mudos de Milão, ardente propagador do methodo oral, descrevia um tocante o instructivo livrinho (1) as difficuldades de todo o genero com que teve de arcar, suas angustias, sua dor, seu desanimo; de que modo abandonavam sua linguagem artificial, como muitas vezes retrogradavam ao seu estado de animalidade do qual a escola esperava libertal-os.

Convém, sobre este ponto, ouvir as eloquentes palavras de outro sacerdote italiano, o Sr. Balestra, cuja rapida existencia, foi tambem um apostolado, « para quem, segundo a bella expressão de um amigo dos surdos-mudos, o Sr. Théophile Denis, a patria parecia se achar por toda a parte onde houvesse surdos-mudos para amar e proteger contra a ignorancia ».

Todos os países da Europa, a França, Hespanha, Italia, Inglaterra, Belgica, Hollanda, Allemannha, Suissa, Austria, ouviram suas palavras, leram seus escriptos, viram o lutar em prol do ensino oral; advogou a mesma causa, no sul da America, em Buenos Aires, onde falleceu na idade de 56 annos a 26 de outubro de 1886. Em 1870, escrevia ao ministro do interior: « Compete á França e nomeadamente á instituição nacional de Pariz completar uma reforma que será, em breve, eu

(1) *Esboço historico e breve exposição do methodo seguido para a instrução dos surdos-mudos da parochia e da diocese de Milão*, pelo padre Jules Tarra, director e professor da escola dos pobres, traduzido do italiano para o francez pelos Srs. Dubraule e Dupont, professores na instituição nacional dos surdos-mudos de Pariz. — Pariz, Delagrave, 1883. O Sr. Dubraule é actualmente censor dos estudos da instituição.

o espero, universal. Posso mesmo afirmar que a França obterá, si quizer, resultados mais brilhantes do que qualquer nação. A lingua franceza, clara, precisa, terá grande vantagem sobre as linguas do norte, e será mesmo superior á italiana no ensino da palavra. A accentuação natural da voz do surdo-mudo é essencialmente franceza; accentua instinctivamente a ultima syllaba. » Quanto se alegraria si tivesse podido ver dahi ha dous annos, o ensino moral exclusivamente adaptado em Pariz, si tivesse podido verificar, como o fizemos, os resultados desse methodo, mesmo nas crianças que começam a estudar, acompanhar seus felizes effeitos nos alumnos que á elles acham sujeitos ha quatro, cinco, seis e sete annos; reconhecer, enfim, conversando com os que completaram o curso, que a articulação, apesar do que ainda dizem algumas pessoas, não é um engano-vista e um embuste, que esses surdos-mudos leem realmente a palavra nos labios, que a comprehendem sem ouvir-a, que respondem com segurança e que tem no espirito e na sua lingua repertorio bastante rico de palavras e de phrases para todas as relações necessárias da vida social !

Assim o surdo-mudo, na expressão do padre Terra « foi arrancado do seu silencio. » Não se deve esperar, sem duvida, que sua lingua seja fluente, facil, agradável; os sons que emittit tem alguma coisa de rouquenho que fere os ouvidos. Um dos mais habéis professores da casa, o Sr. Dupont, disse em um bellissimo discurso de distribuição de premios: « Serão sempre, em razão da dura lei do seu nascimento, invalidos da palavra. » Sua lingua será mais ou menos correcta, segundo sua intelligencia, cujos órgãos poderiam ter sido lesados ao mesmo tempo que o appaarelho auditivo, segundo suas aptidões e segundo seu grau de instrução. Para comprehendel-as será preciso ás vezes muito boa vontade; será necessario adivinhá-las um pouco, e para isso o melhor será ouvi-las com o coração. » « Mas, acrescenta elle, nossa missão estará cumprida desde que tivermos dado a todos, mesmo aos mais surdos, uma lingua intelligivel que lhes permita travar relações com a sociedade. » Seréis indulgentes para com elles, si pensardes que basta, em seus discursos, uma palavra mal pronunciada, uma syllaba mal articulada, a omissão de um som ou seu deslocamento para confundir nosso ouvido; seréis indulgentes, si pensardes em todo o esforço que devem ter feito para proporcionar-vos o prazer de ouvi-los falar. »

Não basta esta indulgencia bem facil e delicada, que os animos e as almas firmes tanto quanto a zombaria os magoaria e fecharia labios que tanto trabalho dispenderam para abrir. E' tambem necessario saber se fazer comprehender por elles; e, a este respeito, transcreveremos as excellentes recommendações do Sr. Dupont: « Não deveis esquecer que toda a attenção dos seus olhos deverá se fixar aos movimentos de vossos labios para nelles apprehender a expressão de vosso pensamento. Tende o cuidado de collocar vos em frente delles, de forma que vosso rosto não fique na sombra. Todos os gestos, todos os movimentos dos braços e do corpo que fizerdes servirão para distrahi-lhes a attenção, desviar seu olhar, e impedir-se de ler vossas palavras. »

Imitai, pois, a immobillidade do mestre quando lecciona; e, á sua semellhança, fallareis lentamente: sem cortar as palavras em syllabas, distinctamente, sem exaggerar a pronuncia. »

A victoria do novo methodo é pois definitiva; é justificada por seus resultados certos, incontestados. Realizou-se o milagre do Evangelho: « os mudos fallam, os surdos ouvem » ou pelo menos comprehendem. Assim não acontece ainda a todos os desgraçados que ao nascer foram feridos por essa terrivel enfermidade. A França conta 30.000 surdos-mudos. A maioria dos que chegaram á idade madura ou á velhice não recebeu os beneficios de uma instrução, mesmo imperfeita, ou então foi educada pelo methodo dos signaes, que, em milhares de circumstancias da vida, ser-lhe-ia de pequeno auxilio.

Mas, nos ultimos quinze annos, os progressos são sensiveis. Segundo uma recente estatística, ha entra nos tres instituições nacionaes de surdos-mudos; a de Pariz, exclusivamente destinada aos rapazes; a de Bordéus, reservada ás moças; e a de Chambéry, que nos foi legada depois da annexão, e que contem cerca de sessenta rapazes e trinta moças.

Além disso, pela França, acham-se disseminadas sessenta e sete instituições departamentais ou particulares, das quaes quarenta e seis são dirigidas por sacerdotes ou religiosas. Quatro conservaram o antigo methodo: a instituição Dubois, em Pariz, a qual, em 1886, apenas contava quatro alumnos; a escola do Sr. Forestier, em Lyão, fundada em 1824 por um surdo-mudo e que ha quatro annos tinha 64 alumnos (33 rapazes e 31 moças); a escola de Saint-Laurent em Royans (Drôme), comprehendendo 36 rapazes e 54 moças; enfim a de Oleron (Brixos-Pyrineus) reduzida á seis alumnos. Prefazendo toda 164 alumnos. Por toda a parte, si o antigo methodo foi conservado para aquellos que começaram com elle, os recém-vindos são exclusivamente ensinados pelo methodo oral puro. Segundo a estatística de 1886, o total é de 3.397 alumnos. Cumpre acrescentar a este numero o de 194 alumnos educados em Pariz ou fora de Pariz em algumas escolas primarias que subletem a ensino simultaneo alumnos que não são surdos e os surdos-mudos. E' o methodo phonetico, ou methodo Grosselin, assim denominado em razão do nome de seu autor. Os resultados são contestaveis.

Asseguram-nos que, ha quatro annos, deu-se novo progresso na população das escolas de surdos-mudos, e que o total geral ascende hoje a mais de 3.800.

Segundo estes calculos, poder-se-hia affirmar que a quasi totalidade dos meninos surdos-mudos em idade escolar aproveitam-se da instrução que lhes é proporcionada. Mas, na realidade, como acontece com as escolas ordinarias, o algarismo dos matriculados excede um pouco a dos que frequentam regularmente o ensino. Em todo o caso, esses resultados são consoladores e muito promettam para o futuro. Em breve, apenas ficaria fora da sociedade aquellos que uma lesão do cerebro, infelizmente, acompanhada muito frequentemente das duas outras enfermidades, privou quasi completamente de intelligencia. Após estas informações geraes, exporemos o modo de ensino na grande instituição de Pariz, que visitamos mais de uma vez, e mostraremos qual a prudente progressão, quaes os milagres da paciente bondade que conseguem transformar em homens, ao sair da escola, essas crianças que para ella entram em estado proximo de animal irracional.

(Continua)

TRIBUNAES

Supremo Tribunal Federal

SESSÃO EM 28 DE MAIO DE 1892

Presidencia do Excm. Sr. ministro Freitas
Henriques—Secretario, o Sr. Dr. Pedreira.

A's 10-1/2 horas abriu-se a sessão com todos os Exms. Srs. ministros.

Foi lida e approvada a acta da antecedente e assignado o expediente; constante de officios de governadores de estados, relativamente á magistratura dos mesmos estados.

Sobre a mesa a moção apresentada pelo Excm. Sr. presidente, já consignada na acta anterior, tendo sido adiada na expectação de que se não houvesse realizado o naufragio do copraçado, *Safimões*, foi sujeita a votação e unanimemente approvada, reservando, porém, o Excm. Sr. ministro Andrade Pinto, Ovidio de Loureiro e Macello Soares a sua opinião, por entenderem que o tribunal não se pôde occupar com indicações ou moções alheias ás suas attribuições constitucionaes e regimenciaes.

Tratou-se em seguida do julgamento do agravo de petição sob n. 25, sendo relator o Excm. Sr. ministro Andrade Pinto e litigantes

John Ramsay Craigne agravante, e a firma commercial C. Castello Branco & Comp; aggravada; discutida a materia, não se tomou conhecimento do agravo interposto, por não ser caso delle.

A votação foi unanime.

N. 2. Appellação civil; relator o mesmo juiz Sr. Andrade Pinto, entre partes, appellantes os herdeiros do coronel Vicente Ferrer da Silva Freire e sua mulher e appelladas a Fazenda Nacional e a Camara Municipal de Porto Alegre; discutida e votada a preliminar proposta pelo Excm. Sr. 2.º revisor Ovidio de Loureiro quanto a incompetencia do juiz seccional que proferiu a sentença em materia puramente do foro estadual.

Pela preliminar votaram os Srs. Barão de Pereira Franco, Barradas, Macello Soares e Amphiphio, além do Sr. juiz autor da mesma, e contra os Exms. Srs. ministros Aquino e Castro, Pisa e Almeida, Barros, Pimentel e Andrade Pinto.

Fechnou-se a sessão ás 2 horas da tarde. — O secretario, *Pedreira*.

Sentença proferida no processo da *habeas corpus* n. 308

N. 308. — Os advogados Drs. Americo Lobo Leite Pereira e Victor Manoel de Souza Lima, recorrem da decisão do juiz de direito interno da comarca da Juiz de Fora, no estado de Minas Geraes, que denegou o *habeas corpus* pedido á favor de João Pinha da Rocha, Emilio Magno de Castro Gallos, Manoel Bernardo Ferreira Pontes e Miguel Augusto de Carvalho, o primeiro já preso, e os outros sob imminente ameaça de igual prisão, por ordem do respectivo juiz substituto, como formador da culpa de indiciado crime de estelionato do art. 338 n. 5 do Código Penal, em processo de denuncia official, por provocação por Azevedo, Menezes & C.

O tribunal julga prejudicado o recurso a respeito dos dous ultimos pacientes, por não se terem apresentado, como exigira a ordem preparatoria do *habeas corpus*.

Em provimento, porém, desse interposto recurso, quanto aos dous primeiros, que compareceram.

Vistos os arts. 61 e 62 da Constituição Federal, que, na especie, vertentes autorizam este tribunal para intervir nas decisões dos juizes e tribunales dos estados, em materias de sua competencia, e annullar suas decisões e ordens.

Visto o art. 72, § 13 da mesma Constituição, que, entre as garantias dos direitos individuais, não permite a excepção de flagrante delicto, a prisão antes da propunção do indiciado, ainda nos casos determinados por lei e mediante ordem escripta da autoridade competente.

Visto o art. 4.º n. VIII, da lei processual do estado de Minas Geraes, n. 17 de 20 de novembro de 1891, que, de accordo com o citado preceito constitucional, determinou o cabimento dessa antecedente prisão, somente nos crimes inafiançaveis, e substanciou a respectiva ordem com os requisitos da declaração do crime, dos motivos da prisão e dos nomes das testemunhas.

Visto o art. 2.º daquela lei estadual, para ter lugar o pedido e concessão do *habeas corpus*, qualquer que seja a causa ou ameaça do constrangimento, illegal, não adoptada, portanto, a realição do art. 18, § 2.º da lei do antigo regimen n. 2033 de 20 de setembro de 1871, relativamente ao despacho de pronuncia.

E attendendo que, como violação do direito á liberdade garantida pela Constituição da Republica, é illegal o constrangimento da ordem da prisão, por falta de justa causa:

§ 1.º porque nullo é o mandado em original a lis, e identico aos demais segundo a certidão a lis, com a omissão da declaração do crime e dos nomes das testemunhas; e assim falha o necessario meio de ordem escripta;

§ 2.º porque não é caso determinado pela respectiva legislação para a prisão preventiva

da de flagrança, não sendo applicavel ao facto arguido o supposto crime inafiançavel do estelionato do art. 338 n. 5 do Cod. Pen.,

DIÁRIO OFFICIAL

ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL

REPUBLICA FEDERAL

ORDEN E PROGRESSO

ANNO XXXI—4.ª DA REPUBLICA — N. 159

CAPITAL FEDERAL

SEGUNDA-FEIRA 13 DE JUNHO DE 1892

SUMMARIO

SECRETARIAS DE ESTADO:

EXPEDIENTE do Ministerio da Justiça dos dias 10 e 11 do corrente.

RELATORIO do Ministerio da Fazenda.

EXPEDIENTE do Ministerio da Marinha do dia 10 do corrente.

EXPEDIENTE do Ministerio da Guerra do dia 8 do corrente.

EXPEDIENTE do Ministerio da Agricultura, Commercio e Obras Publicas dos dias 8 a 11 do corrente.

EXPEDIENTE do Ministerio da Instrução Publica, Correios e Telegraphos dos dias 9 e 10 do corrente.

CAMARA DOS DEPUTADOS.

REDAÇÃO — A instituição nacional dos surdos-mudos de Pariz.

NOTICIARIO.

EDITAES E AVISOS.

SECRETARIAS DE ESTADO

Ministerio da Justiça

Expediente do dia 10 de junho de 1892

Solicitou-se do Ministerio da Fazenda a expedição de ordem:

Para que seja indemnizado o director do Asylo de Mendicidade, Dr. José Joaquim Coelho de Freitas Henriques, da quantia de 304\$800, importância das despesas de prompto pagamento por elle feitas durante o mez de março ultimo;

Para que sejam impressos pela Imprensa Nacional e postos à disposição do commando superior da guarda nacional desta capital, quinhentos exemplares das novas instruções adoptadas no exercito brasileiro.

— Recommeudou-se ao engenheiro Henriques José Alves da Fonseca que, examinando o predio da praça da Republica, em que funcionou o Museu Nacional, orec os concertos e obras necessarios, para nelle instalar-se o tribunal do jury.

— Devolveu-se ao presidente do estado do S. Paulo a carta rogatoria dirigida pelo juiz da provedoria da capital do mesmo estado ás justicas da Villa de Chaves no reino de Portugal, a qual não pôde ser encaminhada ao seu destino, por falta de legalização consular.

— Autorisou-se o general commandante da brigada policial desta capital:

A mandar dar baixa do serviço, por incapacidade physica, ao soldado do 2.º batalhão da mesma brigada Francisco da Silva, e mediante apresentação de substituto idoneo e de indemnização à Fazenda Nacional do que estiverem a dever, aos soldados José Pereira da Silva Segundo e Manoel Pereira Teixeira.

A entender-se com a Directoria da Empresa de Obras Publicas no Brazil affirm de que sejam reparados, do modo indicado pelo engenheiro deste ministerio, os defeitos que se notam na consrreção do edificio do quartel da referida brigada.

— Comunicou-se ao general commandante superior da guarria nacional desta capital, para os devidos effeitos, que foi dispensado do serviço activo da mesma guarda, enquanto exercer o respectivo emprego, o amanuense da Secretaria de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas, alferes Thomaz Lobo Botelho.

— Pela directoria geral, remetteu-se ao general commandante superior da guarda nacional da Capital Federal, para informar, o requerimento em que Carlos Gaudie Ley, alferes do 2.º regimento de cavallaria da guarda nacional desta capital, pede ser reformado.

Expediente do dia 11 de junho de 1892

Solicitou-se do Ministerio da Fazenda a expedição de ordem:

Para que seja habilitada a thesauraria do estado do Maranhão, com as quantias:

De 51\$612, para pagamento da gratificação a que tem direito o cidadão Albino Bruno da Rocha, por haver exercido interinamente o logar de porteiro da junta commercial do mesmo estado de 31 de março a 30 de abril ultimo, achando-se o effectivo licenciado;

De 108\$, importância de passagens concedidas por conta deste ministerio. — Deu-se conhecimento ao governador daquelle estado.

Para que se paguem no Thesouro Nacional:

Os ordenados do juiz de direito Pedro Mariani Junior a contar de 30 de maio ultimo, data em que deixou o exercicio do cargo de chefe de policia do estado da Bahia, até que sejam aproveitados os seus serviços ou aposentado com o ordenado a que tiver direito;

A quantia de 632\$470, importância de passagens concedidas pelo Lloyd Brasileiro a presos da justiça e respectivas escoltas.

— Transmittiram-se:

Ao Ministerio da Guerra as relações dos objectos pedidos pelo commando superior da guarda nacional desta capital, para o 1.º e 5.º batalhão de infantaria, e solicitou-se que com a possível brevidade informe sobre a importância total da despesa.

Ao general commandante geral da Brigada Policial da Capital Federal a conta do Lloyd Brasileiro, na importância de 47\$250, proveniente de passagens concedidas do estado da Parahyba até esta capital ao soldado Manoel Martiniano dos Santos e a um seu irmão, e autorisou-se o mesmo general a mandar effectuar o pagamento.

— Communicou-se:

Ao Ministerio da Fazenda, para os fins convenientes, que tende sido por acto de 16 de maio ultimo do governador do estado do Ceará, nomeado para o comarca da Grahja o juiz de direito Joaquim Olympio de Paiva, fica por este motivo sem effeito o decreto de 25 de agosto do anno findo, que o considerou em disponibilidade.

Ao governador do estado do Maranhão que nesta data é prorogado por dois mezes o prazo de cinco, marcado ao juiz de direito Manoel Barbosa Alvares Ferreira para assumir o exercicio na comarca da Imperatriz, no mesmo estado.

— Declarou-se ao governador do estado das Alagoas, para que faça constar ao inspector da thesauraria do mesmo estado, em resposta ao officio n. 29 de 10 de dezembro do anno findo, que foi approvado o acto pelo qual man-

dou pagar integralmente os vencimentos do juiz do direito da comarca de Maceio, bacharel José da Cunha Teixeira, durante o periodo em que serviu como juiz estadual, visto ter sido annullada a organização na qual fora aproveitado.

— Pela directoria geral, remetteu-se ao chefe de policia da Capital Federal, para informar, o requerimento em que Fernando Soares Gomes apresenta ponderações acerca do divertimento «Joro da palta», que, sob a denominação do «Frontão», desja, mstar nesta capital.

Ministerio da Fazenda

Relatório apresentado ao Vice-Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil pelo Ministro de Estado dos Negocios da Fazenda Francisco de Paula Rodrigues Alves no anno de 1891, 4.º da Republica.

(Continuado do n. 158)

EMIÇÃO DO BANCO DO BRAZIL

Não comprehendendo esta banca entre os de emissão creados pelo decreto de 17 de janeiro de 1890, por estar sujeito a regras diversas, a sua emissão é feita na conformidade da lei n. 1349 de 12 de setembro de 1890 e a substituição de seus bilhetes regulada pelo art. 5.º da de 6 de outubro de 1895, alterada pelo art. 13 da lei n. 3313 de 16 de outubro de 1886; além disso os seus bilhetes só tem curso obrigatorio nesta cidade, embora, por confiança ou tolerancia, circulem em grande parte do Brazil, pelo menos em todo o sul, a contar desta cidade.

O Banco do Brazil havia-se preparado para obter o favor da emissão, nos termos do citado decreto de 17 de janeiro de 1890, sobre base metallica, depositando no Theouro, em ouro, 25.000.000\$; mas, tendo transferido ao da Republica o seu direito e o seu lastro metallico, ficou exonerado da responsabilidade da emissão feita, a qual está a cargo do referido Banco da Republica.

Tendo apparecido no mercado, em diferentes logares, bilhetes de 50\$, das series A. B. C., da antiga emissão, falsificados, foi por elle requerido prazo para a substituição e pela junta, em sessão de 30 de março de 1891, marcado o de seis mezes, prorogados até 31 de dezembro ultimo, por deliberação de 11 de setembro de 1891, determinando-se nessa occasião que nesse trabalho se observassem o § 9.º do art. 1.º da lei n. 1349 de 12 de setembro de 1890, os arts. 14 e 16 do decreto n. 3727 de 18 de outubro do mesmo anno e o art. 13 da lei n. 3313 de 16 de outubro de 1886.

Os bilhetes de 50\$, apprehendidos em diversos logares e por diferentes autoridades, foram examinados na secção do papel-moeda e devolvidos, com os respectivos termos, para serem juntos aos processos contra os portadores.

Em 6 de maio de 1891, foram queimados 10.228 1/2 notas ou bilhetes de diversas series da matriz e das caixas filiaes do Maranhão e de S. Paulo, trocados de outubro de 1891 até 30 de março de 1891, na importância de 602.610\$400.

No anueto B encontrareis outras informações colhidas nos ultimos balancetes dos bancos de emissão e de circulação, ou de credito real, que os tem remetido ao Thesouro.

—Communicou-se ao governador do estado do Rio Grande do Sul tersido concedida, como gratificação especial, a diaria de 5\$ ao Dr. Jayme Almeida Couto, medico da commissão de terras que funciona no municipio de Santo Antonio da Patrulha. —Deu-se conhecimento a Inspectoria Geral das Terras e Colonização.

—Recommendou-se ao chefe da commissão exploradora do planalto central do Brazil que providencie afim de que o naturalista do Museu Nacional, que faz parte dessa commissão, nas collectas que fizer de todas as plantas, sementes, etc, da flora da região que vae ser explorada, contemple pelo menos com um exemplar de cada specimen o Jardim Botânico, afim de ser augmentada a collecção que elle já possui.

PRIMEIRA DIRECTORIA DE OBRAS PUBLICAS

Expediente do dia 8 de junho de 1892

Declarou-se ao chefe da commissão de compras n.º Europa, em resposta ao officio em que solicitou informações acerca da encomenda de 10.000 escovas da lubrificação, destinadas à Estrada de Ferro Central do Brazil, que, segundo communicação feita pela directoria da mesma estrada, já foram por ella transmittidos os precisos esclarecimentos em telegramma de 5 e carta de 11 de março ultimo.

Dia 10

Remetteu-se ao Ministerio do Interior, afim de que providencie como julgar acertado, copia do officio do director da Estrada de Ferro Central do Brazil sobre o destino diverso que parece estar sendo dado ao gado existente na fazenda de Santa Cruz, para a matança diaria e abastecimento da carne verde a esta capital.

Solicitaram-se:

Do Ministerio da Marinha, afim de se resolver acerca do prolongamento da Estrada de Ferro Central do Brazil até à ilha do Governador, informações completas sobre as condições de ancoragem dos navios, carga e descarga das mercadorias no porto daquella ilha;

— Do Ministerio da Marinha providencias no sentido de serem fornecidos a este ministerio mais precisos esclarecimentos sobre o porto de Itacurussá e sobre o da ilha do Governador, e, si possível, por uma memoria sobre as condições do primeiro daquelles portos, além da planta já levantada pela Repartição Hydrographica e remetida a este ministerio, e bem assim iguaes esclarecimentos sobre a carta sul da referida ilha, para que com mais acerto se possa julgar das vantagens das linhas ferreas projectadas para os referidos portos;

— Ao presidente do estado de S. Paulo informações que habilitem este ministerio a resolver sobre o pedido que fez a Intendencia Municipal de Guaratinguetá, relativamente a expedição de ordens aos agentes das estações da Roseira e Aparecida, no sentido de se tornar effectiva a cobrança, nas referidas estações, do imposto sobre o café exportado, creado pela mesma intendencia.

— Autorizou-se o director da Estrada de Ferro Central do Brazil a entender-se com os proprietarios dos predios ns. 22 a 78 da rua João Cuetano, sobre o abatimento que possam fazer no preço de 300.000\$ por que se propõem a vender a este ministerio os referidos predios, que, por se acharem à margem daquella estrada, podem ser precisos a seu serviço.

— Autorizou-se o director da Estrada de Ferro Central do Brazil:

A facilitar a Francisco Comas, procurador da Société du Frein Saubertin, de Paris, os

meios para realizar uma experiencia do mesmo freio, correndo as respectivas despesas por sua conta;

A vista do que solicitou o presidente do estado de Minas Geraes, a providenciar, para que seja transportado pela mesma estrada, com abatimento de 50% sobre as taxas das tarifas correspondentes, o material constante de tres relações enviadas pelo mesmo presidente e destinado às obras de melhoramentos da capital daquelle estado. — Communicou-se ao referido presidente a expedição desta ordem.

A mandar abonar:

Ao trabalhador da mesma estrada José Barbosa Lima, nos termos do aviso deste ministerio n.º 113 de 5 de maio do anno findo, duas terças partes dos seus vencimentos diários, até que se restabeleça das contusões adquiridas em serviço;

Ao graxeiro da mesma estrada, Benedicto dos Reis e Silva, nos termos do aviso deste ministerio n.º 113 de 5 de maio do anno findo, duas terças partes dos seus vencimentos diários, até completo restabelecimento das contusões adquiridas em serviço;

Ao operario da mesma estrada Manoel Leal de Camões, duas terças partes de sua diaria, até a data em que se restabeleceu das contusões adquiridas em serviço.

Declarou-se a directoria da Estrada de Ferro Central do Brazil ficar approvada a resolução que mandou abonar, por inteiro, os vencimentos do pessoal da mesma estrada, victima da explosão que se deu em uma machina na plataforma da estação central, no dia 16 de março proximo passado, de accordo com o aviso n.º 17 de 21 de junho de 1890.

— Approvou-se o acto pelo qual o engenheiro fiscal da Illuminação publica autorizou a Sociedade Anonyma do Gaz a supprimir seis lampêdes que funcionavam nas latrinas da Praça Municipal, demolidas por ordem da Intendencia Municipal desta capital.

— Communicou-se ao director da Estrada de Ferro de Paulo Affonso, em resposta ao seu officio de 11 de janeiro e telegramma de 5 de março ultimo, que foram, por aviso de 8 do corrente, expedidas ordens para que pela directoria da Estrada de Ferro Central do Brazil seja feita acquisição e remessa aquella estrada dos 20 pares de rodas eixadas, a que se refere o mesmo director nos citados officio e telegramma.

— Declarou-se ao chefe da fiscalização das estradas de ferro que poderá ser designado, para servir no processo de desapropriação dos terrenos e predios necessarios na cidade de Santos para o assentamento da linha de Santos a S. João, da Companhia Sorocabana, o engenheiro-chefe da respectiva rede ferrea.

Ministerio da Instrução Publica, Correios e Telegraphos

Expediente do dia 9 de junho de 1892

Transmittiu-se ao Ministerio da Fazenda a nota de apuração do tempo liquido do carteiro do 1.º classe dos correios de Minas Geraes, André Francisco da Silva, aposentado nos termos da segunda parte do art. 198 do regulamento postal, contando elle 25 annos, 10 mezes e 23 dias, cabem-lhe, conforme o art. 201, todos os vencimentos.

Dia 10

Transmittiu-se ao director geral dos correios, afim de ser informado, o requerimento em que Francisco Pedro Boulitreau recorre do despacho deste ministerio, que indeferiu o seu pedido de pagamento do saldo da renda da collectoria de Aguas Bellas durante o anno de 1887, remettido em officio registrado.

CAMARA DOS DEPUTADOS

CORRIGENDA

O art. 3.º da proposta fixando as forças de terra para o exercicio de 1893 — publicada no *Diario do Congresso*, pag. 250, col. 1.ª, lin. 11 a 20 — deve ler-se não como sahiu e sim:

Art. 3.º Os voluntarios perceberão, emquanto forem praças, mais uma gratificação igual à metade do soldo de 1.ª praça; os voluntarios e regulados que, findo o seu tempo de serviço, continuarem nas fileiras, com ou sem engajamento, perceberão uma gratificação igual ao soldo de 1.ª praça, e, quando forem excusos, selhes concederá nas colonias do Estado um prazo de terras de 1089 ares.

REDACÇÃO

A instituição nacional dos surdos-mudos de Paris

(Conclusão)

A galeria historica foi creada em 1875 pelo Sr. Martin Etcheverry, então director da instituição, no intuito de prestar homenagem aos instituidores e aos bemfeitores da escola, tornando conhecidos aos alumnos seus traços, nomes e obras meritorias. Contém muitos quadros, retratos e bustos de valor. Já citamos a tela representando o *Padre de l'Épée abençoando, no leito de morte, aos seus discipulos*, por Felix Peyron, surdo-mudo, antigo alumno da instituição. Outro quadro representa o virtuoso sacerdote instruindo seus discipulos, perante Luiz XVI, Maria Antonietta e personagens da corte. Um dos maiores e mais bellos quadros é o que representa Jesus nas margens do lago de Genezareth, restituindo o sentido auditivo a um surdo-mudo; trabalho de Garnier, membro do Instituto. Dous outros, do pintor Langlois, representando o padre Siccard dando lição a um grupo de meninos.

Os retratos são numerosas; citamos os do padre de l'Épée, de Rodrigues Pereira, do Dr. Itard, do Sr. de Gerando, membro do Instituto, presidente do conselho de administração da instituição, de Valade-Gabel, admiravel professor cujas obras analysamos, do Duque Mathieu de Montmorency, antigo administrador do estabelecimento; além disso, muitos bustos do padre de l'Épée, de Siccard, o Sr. de Lanneau, antigo director e de Saint-Barbe, o director honorario da instituição nacional. Omittimos muitos.

A esses trabalhos reuniram-se os de alguns surdos-mudos, desenhos, gravuras, estampas, photographias, objectos de esculptura, autographos do padre de l'Épée, de Siccard, de Bébian, antigo censor dos estudos, medalhas e diplomas de honra conferidos à instituição pelas exposições francezas, finalmente listas dos bemfeitores da casa, de seus directores, economos, medicos, capellães e professores. Esta galeria historica é, pois, um complemento util da educação dos surdos-mudos, e ao mesmo tempo uma collecção artistica; é uma obra moral que lhes ensina a conhecer e estimar seus bemfeitores.

Ha alguns mezes, a galeria tem um conservador, o Sr. Théophile Denis, distincto erudito, do qual já nos temos occupado. Vae assim prestar novos serviços, e desinteressadamente, a uma casa que por vezes tem sido objecto de seus sabios escriptos. Mimoseou-a com ricas collecções de grande valor historico ou artistico, a qual lhe havia custado muitos annos para reunir.

O museu escolar é um dos principaes instrumentos da educação dos surdos-mudos. A proposito do ensino da palavra, indicamos o papel consideravel desse museu. E' muito curioso e muitissimo rico. Armarios envidraçados guardam collecções de mineraes, de ve-

getas (folhas, flores, frutos, legumes), animais cheios (mamíferos, passaros, réptis, peixes), insectos, animais em borracha; representações de utensílios, trabalhos industriais e agrícolas, taes como, colheita, vindima, figuras geometricas em madeira, mapas mundi, esferas, pesos e medidas, utensílios de madeira, vasilhames diversos, objectos de louçador, armas de todas as especies. Ha mais um aposento cheio de moedas; os objectos expostos são proporcionaes uns aos outros. E' esse tambem um dos meritos de duas bellas redacções de navios, o coraçado *Friedland*, offerecido pelo ministro da marinha, e o paquete *Eugène Peréire*, pelo Sr. Eugène Peréire, presidente da Companhia Transatlantica e membro da commissão consultiva da instituição. Alguns instrumentos de physica, uma bussola, uma machina electrica, peças de Anzou, destinadas á instrucção dos jovens mestres.

Uma bibliotheca pedagogica, annexa ao museu escolar, contém muitas obras de immediato interesse para os professores. Os exemplares são multiplos, afim de que varios professores os possam estudar ao mesmo tempo. São-lhes tambem emprestados outros livros da bibliotheca geral e da especial; ha, porém, alguns exemplares raros e de subido valor que não sahem da casa.

Sob o nome de bibliotheca geral comprehendem-se as obras de philosophia, de litteratura, de historia, das quaes grande numero data da origem da instituição nacional.

Em 1793, dous instituidores formaram o seu primeiro principal fundo escolhendo depositos dos *Cordeliers*, certo numero de volumes, edições *in-folio* de obras gregas, latinas, francezas, grandes dictionarios, obras modernas, Descartes, Bossuet, Massillon; obras de contemporaneos, Villemain, Cousin, a *Historia de França*, de Henri Martin, etc. Resolveu-se não augmentar a bibliotheca, em razão da proximidade das bibliothecas de Saint-Genevieve e da Sorbonne, da bibliotheca pedagogica. Tem-se enriquecido a bibliotheca especial, que offerece interesse immediato para a instituição.

Esta bibliotheca, que se augmenta de anno a anno, contém, quasi sem excepção, as obras de todos os instituidores e autores francezes sobre a educação dos surdos-mudos e a maior parte das obras hespanholas, italianas, inglezas e allemães sobre o mesmo assumpto. Cumpre juntar-lhes os tratados especiaes sobre a produção da voz, a aquisição da acustica, a physiologia e a anatomia dos orgãos da audição e da palavra, o gaguejar e outros vicios de pronuncia. Emfim, a instituição é assignante das revistas especiaes, publicadas em todos os paizes do mundo.

Tal em seu conjunto essa bella e interessante casa, que não se visita uma vez sem ter desejos de tornal-a a ver: taes os beneficios dessa educação que cria a intelligencia nos entes condemnados a serem della privados por toda a vida e que, ao mesmo tempo, desenvolve e fortifica-lhes o corpo. A instituição conta actualmente mais de duzentos alumnos. O numero tende a augmentar. Verificou-se que seu estado sanitario é excellent: as epidemias de sarampo, de febre escarlatina, de dipteria, são raras, e tem-se conseguido debellal-as. Além dos cuidados e dos exercicios que enumeramos, outras causas concorrem para esse feliz resultado; o estabelecimento está situado em um dos quartelões mais elevados de Paris, no centro de vasto jardim, ao lado da avenida do Observatorio e proximo ao jardim do Luxemburgo. Outra vantagem, cuja importancia é hoje comprehendida, é que os alumnos belem exclusivamente agua de uma fonte de Arcueil que foi mandada canalisar para esse local pela rainha Maria de Medicis, quando ali creou o convento que mais tarde veio a ser o seminario Saint-Magloire. Outra era essa agua era empregada para regar o jardim; hoje é destinada para a cosinha, para beber e para lavagem da louça; a agua do Sena serve unicamente para usos domesticos e jardinagem.

VII

Vae longa esta noticia; entretanto deixaria de ser completa si não nos occupassemos da grave questão da aquisição dos mestres.

O pessoal docente da instituição de Paris, como das outras instituições nacionaes do surdos-mudos, é dividido em cinco ordens diferentes, professores effectivos, professores adjuntos e repetidores de primeira, segunda e terceira classes. Sobz-se successivamente, depois dos concursos e segundo condições determinadas pelos regulamentos, do ultimo grão dessa hierarchia até ao mais elevado.

E' em seguida e após approvação no primeiro concurso que o mestre estrangeiro é admittido na instituição. Deve ser nascido ou naturalizado francez, ter 18 annos completos e menos de trinta. E'-lhe exigido ou um diploma de capacidade para o ensino primario ou um diploma universitario. Comparece perante um jury de sete membros, designado pelo ministro do interior, e do qual fazem parte o director, o censor, um professor da instituição e dous professores da Universidade.

Quando admittido, o repetidor é iniciado neste ensino tão diverso do dos nossos lyceus. Instrue-se praticamente, assistindo diariamente ás classes do professor effectivo do qual elle é adjunto. Além disso, duas vezes por semana é-lhe ministrado um ensino theorico ou *normal* para o qual o censor reúne todos os mestres da mesma classe. Eis, segundo um dos mappas organizados para a Exposição Universal de 1889, as diferentes partes deste ensino: 1º, curso normal da *articulação* ou *leitura nos labios*; este curso, aberto desde 1889, tem por fim preparar os jovens mestres ao ensino da articulação e leitura nos labios; dura um anno; 2º, um curso normal de *metodo intuitivo*, creado em outubro de 1882. Este curso, que é de muitos annos, serve para expor minuciosamente o methodo a seguir e os exercicios que devem ser praticados para dar aos surdos-mudos os conhecimentos uteis que os meninos em geral adquirem no seio da familia e nas escolas primarias.

Já os analysamos. E' completado pelo *estudo historico da arte de instruir os surdos-mudos* desde a antiguidade até aos nossos dias, e por conferencias regulares sobre o objecto das lições.

A esse ensino, dado com proficiencia pelo censor da instituição, juntam-se as conferencias sobre anatomia e physiologia dos orgãos vocaes e auditivos. As conferencias, confiadas a um demonstrador de anatomia dos hospitaes, tem lugar, em parte, na instituição, e em parte, em um amphitheatro do hospital.

Não esqueceremos de mencionar, para honra da instituição, que esses cursos e conferencias, destinados a habilitar o pessoal docente das instituições nacionaes, são, entretanto liberalmente franqueados ás pessoas não pertencentes ao estabelecimento que desejam se occupar com a educação dos surdos-mudos. O ensino normal dos mestres é proseguido, assim como o ensino pratico, até á obtenção do grão de adjunto. Póde-se dizer que sua aprendizagem é incessante; porquanto, além da vigilancia dos dormitorios, do recreio, dos trabalhos manuaes, dos movimentos interiores e dos passeios, collaboram tambem nos trabalhos dos professores; seu titulo de *repetidor* é perfeitamente justificado; porquanto, terminada a classe, fazem uma especie de repetição, exercitando individualmente algum alumno mais atardado que seus collegas, esforçando-se em corrigir em um ou outro qualquer vicio de pronuncia, ou máo habito no emprego dos orgãos vocaes.

O mestre repetidor, promovido a professor adjunto, póde, após dous annos neste ultimo grão, ser admittido ao exame de substituto, que confere direitos ao grão de professor effectivo. Os programmas desse exame são muito interessantes. O candidato deve apresentar uma these sobre assumpto por elle escolhido e approvado pela administração. Em seguida faz uma prova pratica sobre a articulação, é submettido a exame do con-

juncto do ensino dos surdos-mudos e de historia da litteratura franceza dos seculos XVI, XVII e XVIII.

O ordenado dos repetidores é de 1.000, 1.100 e 1.200 francos, segundo a classe; o dos professores adjuntos eleva-se progressivamente de 1.400 a 3.000 francos. Os professores effectivos comecam com 3.400 francos e chegam até 5.000 francos. Quanto á aposentadoria, são mais liberalmente tratados do que os funcionarios da Universidade. Podem obter-a depois de 30 annos de serviço, sem condição de idade.

Os regulamentos universitarios exigem a idade de 60 annos, o que suppe, em geral, 40 annos de um serviço em que os homens gastam-se rapidamente. Outra medida que não ha na Universidade: em caso de enfermidade, podem obter aposentadoria proporcional após 10 annos de serviços. Na época em que escrevia o Sr. Maxime Du Camp, todas essas vantagens eram desconhecidas; os ordenados eram muito mais modestos. Esperemos que os progressos não pararão ali, e que funcionarios tão dignos, cujo ensino requer enorme dispendio de forças physicas e moraes, tanta paciencia e abnegação, sejam dotados com emolumentos com que possam satisfazer as necessidades crescentes da vida e educar honradamente sua familia.

VIII

O leitor curioso poderá nos perguntar qual o preço da pensão, de que modo se obtém admissio gratuita. Para os internos, a pensão é de 1.400 francos; de 800 francos para os meio-pensionistas, com direito ao jantar e à merenda, de 600 francos para os externos denominados *vigiados*, isto é para os alumnos que frequentam todas as classes, todos os exercicios do dia, comprehendendo-se banhos e passeios, mas que sahem ao meio-dia para tomar refeição em suas casas. Essas duas ultimas categorias são mui pouco numerosas; quasi todos os alumnos são internos. Não ha e não pôde haver externos propriamente ditos, que so' frequentem as classes; porquanto em todas as horas do dia tem exercicios que concorrem para os progressos da educação geral: o trabalho isolado da redacção ou do estudo das lições a recitar occupa diminuto logar na vida escolar dos surdos-mudos.

O numero de alumnos gratuitos excede de muito o dos que pagam. Nada mais facil de explicar-se. A instituição dos surdos-mudos conserva até hoje o espirito de seu fundador — um estabelecimento de beneficencia. O objecto da obra, o fim de quantos a ella se dedicam, é fazer bem, isto é restituir á humanidade, á sociedade, entes que por sua enfermidade lhe haviam sido roubados.

Todos os surdos-mudos, ricos ou pobres, são admittidos; os que podem pagar concorrem com uma quantia que não é equivalente ás despesas que se fazem em seu beneficio; os que apenas podem pagar parte da pensão e os pobres são educados por conta do Estado, pelos departamentos, cidades ou communas.

Ninguém é recusado por falta de recursos. O Estado contribue, com uma subvenção annual, que póde elevar-se até 261.300 francos. A instituição, pelas doações e capitalizações, dispõe actualmente de um rendimento de 50.000 francos; o total das pensões pagas pelas familias, departamentos e communas eleva-se a 80.000 francos.

Este é o orçamento da receita, as despesas o excedem. Reina a mais completa igualdade entre o pobre e o rico, entre aquelle que nada paga e aquelle cuja familia paga pensão inteira.

Como em outros lyceos, a educação e a instrucção são as mesmas. Interna e externamente, o traje é uniforme e obrigatorio para todos; são prohibidos os relógios e as joias. O filho do humilde jornaleiro senta-se, trabalha, brinca ao lado do filho do banqueiro, do grande industrial.

Esta magnifica obra, á qual dedicam-se com amor os que nella trabalham, taes como o director, o Sr. Javal, o eminente censor, o Sr. Dubranle, além da satisfação purissima que

sempre acompanha a pratica do bem, dá-lhes outra recompensa, a dos resultados progressivos de seus esforços. Um dos professores da casa, o Sr. Belanger, cuja *Revisão* mensal citamos reproduzia no mez de agosto de 1887 nos jornaes parizienses, um incidente significativo que se deu em uma sessão do conselho de revisão do departamento do Sena. «Ao ler-se o nome de um dos conscriptos, o presidente do conselho viu adiantar-se um rapagão que lhe disse:—Creio que é inútil sujeitar-me a inspecção, Sr. presidente, pois não posso ser soldado.—Qual o motivo? qual a sua isenção?—Sou surdo-mudo, Sr. presidente.—Como? sois surdo-mudo? mas quando leu-se o vosso nome, respondestes, e agora conversaes commigo!—E' pelo movimento de vossos labios, quando fallaes, que vos comprehendo, Sr. presidente; porém sou completamente surdo.» Verificou-se que elle dizia a verdade.

Encontra-se no *Figaro* de 27 de dezembro de 1887 a seguinte anedota: «Foi curiosa e muito interessante a *matinée* de ante-hontem à rua Longchamps. Os pequenos surdos-mudos, que a Sra. Houdin, sua professora, consegue fazer fallar, excederam-se. Representaram uma comedia infantil em dous actos, a *Arvore de Natal*, arrancando applausos e commovendo as suas familias e amigos.»

Desjariam os que este estudo, no qual procuramos, antes de tudo, ser exactos e completos, tivesse como resultado chamar a attenção sobre esta magnifica instituição nacional. Patenteando a dedicação dos homens que a crearam e dos que trabalham para o seu desenvolvimento, desejamos assignalar a gloria que cabe à França; porquanto cumpre não esquecer que foi a França que, antes de todas as nações, abriu uma escola publica de surdos-mudos, a do piedoso de l'Épée; que igualmente cabe à França a honra de ter creado, graças ao zelo do grande philanthrope Valentin Haüy, a primeira escola para os meninos cegos.

F. DELTOUR

NOTICIARIO

Telegramma—O Sr. ministro do interior recebeu hontem o seguinte:

S. Luz, 12.—Participo-vos que hoje, á 1 hora da tarde, teve lugar a sessão solenne da abertura do congresso constituinte deste estado, acto que se realizou no meio do regoijo geral da população maranhense, e em cuja occasião prestei affirmativa legal e tomei posse do cargo de governador, para o qual fui eleito pelo voto directo dos meus concidãos. —Belfort Vieira, governador.

Academia Nacional de Medicina—Sessão ordinaria em 8 de outubro—Presidencia do Ex. Sr. Visconde de Saboya.

Às 8 horas do noute, presentes os academicos Visconde de Saboya, Conselheiro Carlos Frederico, Drs. José Lourenço, Lacerda, Henrique Monat, Pinto Portella e Silva Rabello, o Sr. presidente declara aberta a sessão.

Não se leu a acta da sessão anterior por estar ausente o 2º secretario e não haver a remetido.

Para occupar o logar de secretario o Sr. presidente convida o Sr. Dr. Silva Rabello. Em seguida procedeu-se a leitura do expediente que constou do seguinte:

Gazeta Medica da Bahia Anno XXIII, (Agosto)

Bulletin de l'Académie de Médecine (Pariz), Ns. 34 e 35.

L'Annuaire Médical de la Plante, Vienne, N. 8, Anno XV.

Spatul (*Revisão Medica*), Anno XI N. 15.

Boletim trimestral do laboratorio nacional de analyses (Rio de Janeiro), mezes abril maio e junho.

Le Bulletin Médical, 5º anno, Ns. 60, 71 e 72.

El Monitor Medico, Lima (1891).

Tribuna Medica, N. 17.

Cronica Medica Quirurgica de la Habana, Ns. 14 e 15, T. 17.

The Johns Hopkins Hospital (agosto, 1891). Mappa estatístico dos doentes de beri-beri de Copacabana no mez de agosto.

Boletim del Hospital General del Estado Puebla, N. 13.

Gaceta Medica del Mexico, Ns. 14 e 15, T. 26.

Annaes del Departamento Nacional de Hygiene, Anno I, N. 8.

O Brazil Medico, Anno V, Ns. 35 e 36.

Diario Official, Ns. 202 e 272. Relatorio dos trabalhos da Estação Agronomica de Campinas pelo director Dr. Uchoa Cavalcanti.

Index Catalogue of the Library of the Surgeon General's Office, Vols. IX e X.

Cartas do Sr. Dr. Souza Lima participando que não lhe é possível comparecer ás sessões por se haver retirado temporariamente para Petropolis.

Em seguida, o Dr. Silva Rabello, tomando a palavra, declara que vem prestar conta da missão que lhe foi dada na ultima eleição; que eleito, com o Dr. Souza Lima, redactor dos *Annaes da Academia*, tem procurado por todos os modos regularizar suas publicações, entretanto, ora pela dificuldade de obter os originaes lidos na sessão magna, ora pela morosidade dos trabalhos typographicos executados pela casa Laemmert, não tem até hoje podido fazer sair á luz um só volume.

Tem por varias e repetidas vezes se dirigido á casa Laemmert para activar os trabalhos, e sempre recebe promessas animadoras e nada mais.

À vista, pois, destas circumstancias, pede autorisação para, no caso de não poderem ser executados satisfactoriamente os trabalhos na casa Laemmert, hoje companhia, ser-lhe permitido transferir a publicação dos mesmos *Annaes* para uma outra qualquer typographia.

O conselheiro Carlos Frederico, obtendo a palavra, apresenta uma memoria escripta pelo Dr. Alfredo do Nascimento e Silva sobre infecções simultaneas, affirmo do mesmo ser admittido como membro titular.

E' nomeado para dar parecer sobre este trabalho o Dr. Francisco de Castro.

1ª parte da ordem do dia:

O Dr. Henrique Monat lê parte de um trabalho seu, em que são minuciosamente relacionados seis curiosos casos de talhos perineaes e uma hypogastria.

O Dr. José Lourenço em additamento ao trabalho lido na sessão anterior, pelo Sr. conselheiro Caminhoa, sobre o cumandá-nassi, apresenta uma carta do Sr. Dr. Francisco da Silva Castro, do Pará, em que o mesmo descreve os caracteres botanicos deste vegetal e suas applicações therapeuticas.

Em seguida, tratando da salubridade publica, faz judiciosas observações sobre a falta de hygiene privada e publica, que muito corre para o incremento das epidemias que nos assolam.

Diz que é preciso quanto antes adoptar-se medidas energicas para impedir o desenvolvimento da febre amarella, que não nos tendo abandonado este anno, promette devastar-nos, se em tempo não cuidarmos dos meios de refreio a ou subjugal-a.

Por isso convém toda a vigilancia e zelo da parte das autoridades sanitarias, que deverão impedir por todos os meios a permanencia dos focos de infecção.

A este respeito aponta as cocheiras, novamente construidas e outras ainda em construção, nas ruas: Dous de Dezembro, Paysandú, Conselheiro Pereira da Silva, ao lado de uma casa e em um recanto sem o arejamento preciso, rua Farani, nos fundos de uma casa; rua do Cosme Velho n. 51, ao lado e muito proximo do corpo da casa immediata e assim como estas, muitas e muitas outras.

E' incontestavel o maleficio que todas estas cocheiras construidas sem indicações hygienicas, mal calçadas, e provavelmente mal cuidadas, devem trazer á saúde publica.

Ha ainda grandes depositos de folhas em recantos de elegantes jardins, que exhalam máo cheiro, e concorrem poderosamente para infeccionar a atmosphera.

A este proposito cita uma estrumeira que existe no jardim da casa da rua de Paysandú, canto da do Marquez de Abrantes, assim como um cliquero de porcos em uma casa no fim da rua Farani, occupada na frente por uma cocheira de tilbury.

Para estes focos de infecção é que pede e reclama a intervenção da autoridade sanitaria, que não ignorará os prejuizos da permanencia de taes laboratorios de microbios e miasmas.

Continuando com a palavra refere um caso de sua clinica de uma senhora de idade avancada que, tendo sido accomettida de um resfriamento, que foi succedido por accessos palustres, terços teve de empregar em altas doses os saes de quinina, obtendo sempre resultados negativos, pois a cada dose mais enervica succediam-se accessos mais violentos, sendo o ultimo de caracter pernicioso, que poz em risco a vida da doente.

Verificando a causa desta anomalia, reconheceu-a na infidelidade do agente therapeutico, que substituido por um activo e puro, produziu os mais beneficos resultados, determinando de prompto os phenomenos quínicos communs.

À vista disto chama a attenção para este facto, que deve por de sobreaviso aos clinicos que precisam contar com a energia dos agentes therapeuticos de que lançam mão.

2ª parte da ordem do dia.

Discussão do relatorio sobre os hospitales de variolosos.

O Dr. Carlos Frederico, obtendo a palavra, diz que sente não estar na casa o seu collega Dr. Costa Ferraz, a quem deve responder, que o Sr. presidente e a academia comprehendem a dificuldade que tem em entrar neste debate, tendo de um lado um amigo que sempre o auxiliou em todas as questões importantes nesta casa, sempre de accordo com suas opiniões, e do outro lado um collega distincto, relator do parecer, que tão brillantemente sustentou-o na sessão passada. Deve, porém, ascender ao convite do seu collega, que tantas vezes chamou-o ao debate. S. Ex. occupou a attenção da academia lançando graves censuras aos signatarios do parecer. O orador confessa que estranhou o procedimento do seu collega, tanto mais quanto sabe o collega, que é seu amigo, mas entende que assim procedeu com o unico fim de discutir e, discutido, vas responder ao seu collega.

S. Ex. logo no principio do seu discurso declarou que eu fora contradictorio, quando S. Ex. em seus dous discursos cahiu na mais completa contradição.

Ainda lembra-se, diz o orador, desses tempos em que S. Ex. demonstrando as vantagens, e a superioridade dos hospitales provisórios sobre os hospitales permanentes, profligou o hospital de S. Sebastião como hospital permanente, e hoje S. Ex. attendendo á estatística apresentada pelo Director do hospital confessa ser este excellente, é mais uma contradição de S. Ex.

O meu collega o Sr. Dr. Costa Ferraz procurou pouco, e censurou-me por ter feito neste caso um protesto contra os artigos do organo de imprensa, quando declarava, que nos membros da commissão eramos solidarios com ella na apreciação do Hospital de S. Sebastião, S. Ex. compartilhou a opinião desse organo, e declarando, que o meu distincto collega, relator do parecer, procurava trechos destacados do seu trabalho, que corre impresso para combater os seus argumentos. S. Ex. fez o mesmo lendo periodos do parecer destacados, quando esqueceram-se de que tal solidariadade não existia como vê se dos periodos 1.º, 2.º, 3.º do parecer.

Ainda S. Ex. viu, que não acompanhavam os organos da imprensa não encontrando cadaveres nús, como se vê no periodo 4.º, do parecer.

O meu collega vê, que não accusamos pessoa alguma, que nada faltava, como pôde deprehender do artigo 5.º do parecer.