

HISTÓRIA, COMUNIDADE E AS REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DA SURDEZ

Professoras conteudistas/pesquisadoras: MELÂNIA DE MELO CASARIN

Acadêmica: FERNANDA DE CAMARGO MACHADO

Carga Horária: 30h

Resumo

A disciplina pretende mapear as representações culturais que tramam a história da surdez e dos surdos, problematizando os enredamentos discursivos que se articulam para constituir estes sujeitos, bem como as diversas imbricações do saber-fazer de sua educação. Para tanto, entende-se a noção de cultura como um terreno de disputa política em torno das representações que transitam no circuito social. Sendo assim, as possibilidades de narração da surdez estão inscritas no campo conflitivo do discurso e, portanto, produzem a identidade destes sujeitos. Assim, as narrativas sobre a surdez - tecidas na e pela cultura - vêm se reconfigurando, o que exige outras alternativas educacionais e de acesso dos surdos a informação e a cultura, no sentido de contemplar a condição visual inerente aos educandos surdos.

Palavras-chave:

Surdez – Cultura – Representações

Unidade A – REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS DA SURDEZ

Essa unidade propõe uma discussão sobre as representações históricas da surdez, detalhando aspectos filosóficos, sociais, educacionais e culturais que determinaram diferentes olhares sobre os surdos e a educação dessas pessoas. A Unidade A, visa constituir as bases para a compreensão da surdez como um discurso produzido pelas representações culturais de sua época.

A.1 – Pressupostos filosóficos, sociais, educacionais e culturais da história da surdez

Um estudo acerca da história da educação de surdos implica a compreensão da influência das representações culturais e dos pressupostos políticos e filosóficos que vêm permeando este tema. Nesse sentido, as narrativas que se articulam para abordar a surdez foram produzidas a partir das significações culturais inscritas no campo discursivo de sua época.

Sabemos que, na Antiguidade, ocorria o sacrifício de surdos em função do ideal grego de beleza e perfeição. Ademais, o nascimento de uma pessoa narrada como "deficiente" era concebido como um castigo dos deuses, o que justificava a sua **eliminação**¹.

Além disso, a produção da **alteridade**² surda como "falta" era reforçada pela concepção filosófica de então, em que a fala era considerada o único meio de expressão do pensamento. Desse modo, a partir da significação cultural característica dessa época, os surdos são nomeados como sujeitos incompletos e, portanto, incapazes de aprender.

Apenas no século XVI, o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576) advoga a favor da capacidade de aprendizado dos sujeitos surdos. Entretanto, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1520 – 1584) é o primeiro professor de surdos de que se tem registro histórico.

¹ **(ASSUNTO) - Aspectos Históricos da Educação Especial** - para saber mais sobre o assunto, leia a obra **Educação Especial no Brasil: história e políticas e públicas**, de Marcos José Silveira Mazzotta (5.ed. São Paulo Cortez, 2005).

² **(GLOSSÁRIO): Alteridade** - "resulta de uma produção histórica e lingüística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos" (Skliar, 1999, p.18).

Ponce de León viveu no monastério de San Salvador, em Oña, na Espanha, onde se dedicou à instrução dos dois irmãos surdos de um conde. Esta educação caracterizava-se, portanto, pelo regime de preceptorado. Era, então, uma educação voltada para assegurar os direitos dos descendentes da nobreza (Botelho, 1998).

Contemplando esse tópico, comenta Sérgio André Lulkin (2000, p.53):

Assim como a Espanha preserva a memória do Frei Pedro Ponce de León como um "mito paternal" da educação de surdos, autorizando a comunicação sinalizada e criando métodos de ensino da fala e da escrita, na França temos uma outra figura lendária que assume esse papel: o abade Charles Michel de L'Epée.

Na segunda metade do século XVIII, o abade de L'Epée (1712-1789) inicia um trabalho pedagógico relacionado à surdez ao deparar-se casualmente com duas irmãs surdas. Inicialmente, seu intuito era apenas catequizador. No entanto, mais tarde, comovido com a situação de pobreza dos surdos da capital francesa, funda em 1760 o estabelecimento que viria a se tornar a primeira escola pública para surdos no Ocidente: o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris.

Portanto, é possível vincular o contexto de criação de tal instituto com o discurso caritativo e de salvação religiosa. Como toda discursividade está imbricada no exercício do poder, neste caso, aquele que ajuda os "necessitados" está inevitavelmente numa posição de superioridade.

A respeito do trabalho realizado pelo abade de L'Epée, Góes (1996) ressalta o uso de um método chamado de "signos metódicos", o qual foi criado a partir dos gestos dos alunos e de elementos da língua oral. Há quem considere L'Epée o "Pai da língua de sinais". No entanto, antes disso, é considerado como um de seus grandes defensores, pois a língua de sinais era utilizada pelos surdos desde a Antigüidade.

Já quanto aos pressupostos filosóficos que embasariam seu trabalho, Skliar (1997a, p.25-26) declara: "no queda otra posibilidad que enseñarles la lengua escrita a través del uso de gestos, el medio natural que poseen para expresar sus sentimientos, ideas y emociones."

Diante disso, evidencia-se a concepção de língua de sinais inerente ao Instituto: ela é considerada a forma natural de comunicação dos sujeitos surdos. Convém

destacar, no entanto, que ela apenas serviu de base para a elaboração dos signos metódicos – linguagem gestual inventada pelo abade de L'Epée.

Em meados do século XIX, chega, ainda que por um curto período, à sede do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, que na época estava sob regência do abade Sicard, um caso de grande repercussão: o Selvagem de Aveyron. Luci Banks-Leite e Izabel Galvão (2000, p.12) narram o fato:

Sobre aquele que receberia o nome de Victor, sabe-se que nos primeiros dias do ano de 1800, autoridades do Departamento do Aveyron informaram Paris que havia sido encontrado, nas florestas de La Caune, um menino nu, aparentando ter de 12 a 15 anos, mudo e que parecia surdo. Não fazia mais do que emitir grunhidos e sons estranhos, não reagia às interpelações nem a fortes ruídos, cheirava tudo que levava às mãos. Sua locomoção era mais próxima do galope, andando também de quatro, quando alcançava grande velocidade.

Com base no discurso que transitava na chamada Época das Luzes, segundo o qual o saber científico poderia "desvelar" os mistérios do mundo, é dada a um médico a responsabilidade de instruir o garoto e de, ao mesmo tempo, pesquisar sobre ele.

A partir disso, podemos analisar a escolha do psiquiatra Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838). O profissional em questão era médico-residente no Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Estava, portanto, em início de carreira. Dessa forma, representava a nova geração do conhecimento. Ademais, visava aos benefícios que a repercussão de um caso desta complexidade poderia trazer a sua carreira.

Os relatos das experiências educacionais realizadas com **Victor**³ após a sua saída da instituição do abade de L'Epée constituem um rico material de informações acerca dos discursos que circulavam naquele período histórico.

Nas palavras do próprio Jean Itard (apud Banks-Leite e Galvão, 2000), um dos cinco objetivos do ensino de Victor consistia em "levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade".

3 **(ASSUNTO):** Para saber mais sobre Victor ou Selvagem do Aveyron, leia **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard, obra organizada por Luci Banks-Leite e Izabel Galvão (São Paulo: Cortez, 2000).

Dessa forma, o médico tentou desenvolver - sem sucesso, conforme seus depoimentos – a oralização em seu aluno, utilizando como pressupostos teóricos seus estudos sobre a fisiologia da audição.

Após desistir do caso Victor, já que a capacidade da fala era, para Itard, pré-requisito fundamental para tornar o ser humano civilizado, o médico continuou suas pesquisas a respeito da organicidade do ouvido, defendendo a necessidade de os surdos receberem instrução destinada à articulação da palavra. Com isso, foi grande defensor da corrente pedagógica chamada de Oralismo.

A oficialização da metodologia oralista ocorreu durante a realização de um evento que marcou uma grande ruptura na educação de surdos: o **II Congresso Internacional de Milão**⁴.

No período de 6 a 11 de setembro de 1880, ouvintes debateram e elegeram o *Methodo Oral Puro* como a forma mais adequada de organizar a instrução de pessoas surdas.

Nesse contexto, o uso de qualquer tipo de manifestação gestual pelos surdos fora proibido por ser considerado prejudicial ao ensino da língua majoritária oral. Torna-se extremamente relevante destacar aqui a ausência de membros da comunidade surda em tal decisão, os quais foram impedidos de opinar a respeito dela.

No tocante ao jogo de correlação de forças inerente à oficialização do Oralismo no Congresso de Milão, Carlos Bernardo Skliar (1997) aponta razões políticas, filosóficas e religiosas.

As primeiras dizem respeito ao plano das autoridades italianas de padronização lingüística. Assim, a utilização de qualquer língua diferente da língua *oral* daquela nação tornaria o projeto inviável.

Ademais, conforme a concepção aristotélica, a palavra seria o único meio de acesso à razão, o que convergia com o pensamento religioso da época, o qual previa a necessidade de perdão divino nas confissões.

Além disso, o uso dos sinais era concebido como vulgar, não sendo considerada uma forma de comunicação admissível, o que se torna claro no depoimento de um dos congressistas, citado por Lulkin (2000, p.67):

⁴ **(ASSUNTO): Congresso de Milão** – Sugerimos a leitura das páginas 4 e 5 do artigo *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*, de Cristina B.F. Lacerda. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007.

Em todas as instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos inicialmente, separando os iniciantes dos outros alunos, e por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais.

A transição desses discursos e o seu estabelecimento como regime de verdade produziu a subjetividade surda como um déficit sensorial que deve ser corrigido a partir do treinamento da fala, já que esta é apontada como condição indispensável para a aceitação social.

O paradigma educacional em questão constitui a surdez como uma patologia que deve receber tratamento médico. Nessa perspectiva, os dispositivos educacionais formam a chamada pedagogia corretiva, com vistas à reabilitação do surdo.

Para tanto, o ensino com orientação oralista emprega métodos educacionais com teor clínico, a saber: o verbotonal, o audio-fonatório, o multissensorial, o acupédico, etc. Nessa perspectiva, os alunos devem sentar sobre as mãos, para que não haja a menor possibilidade de uso dos sinais. Além disso, os professores são considerados "audistas", pois priorizam a articulação da palavra e submetem o aluno surdo a uma avaliação diagnóstica de sua perda auditiva.

O Oralismo serviu de pressuposto teórico para a primeira instituição educacional para surdos fundada no Brasil: o Imperial Instituto de Surdos Mudos, o qual foi criado - com apoio estatal - pelo professor surdo francês Ernest Huet, em 1857, no Rio de Janeiro. Esta instituição continua a existir hoje em dia, porém com a denominação de **Instituto Nacional de Educação de Surdos**⁵.

5 (ASSUNTO): Instituto Nacional de Educação de Surdos – www.ines.gov.br.

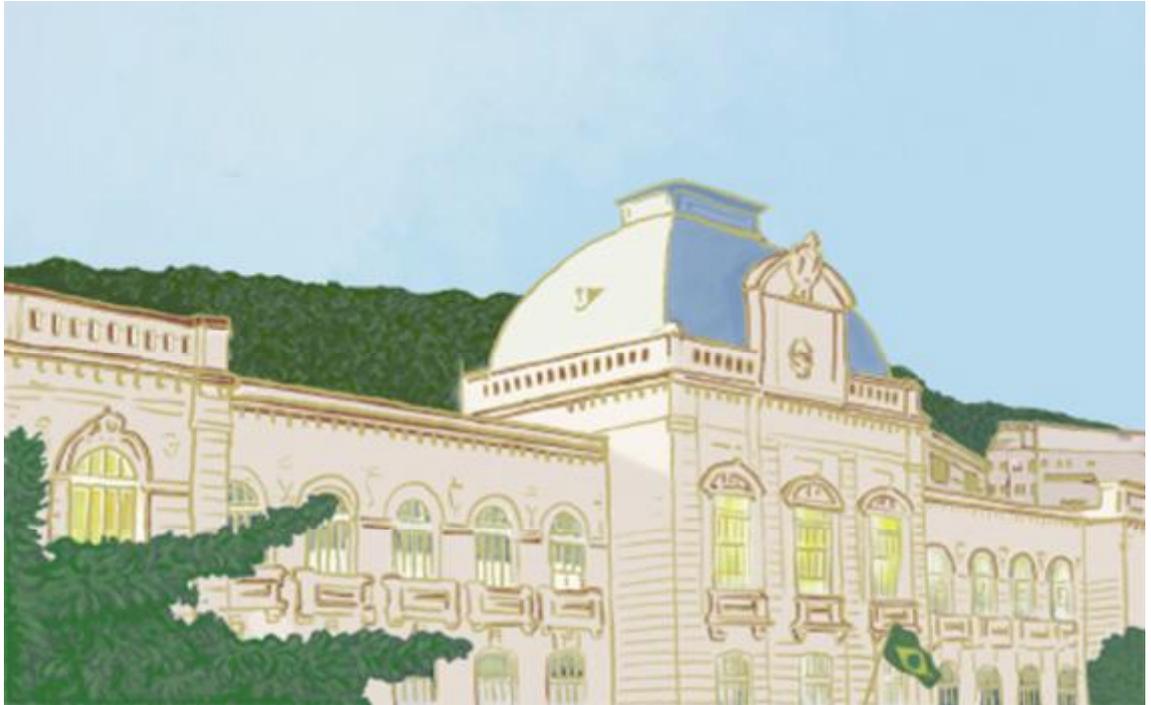


Figura 1: INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

Nessa instituição, começaram as primeiras ações educacionais dirigidas ao público surdo no Brasil. As propostas tinham um caráter reeducador e de desenvolvimentos da fala.

Paula Botelho (1998, p.21) contempla este tema ao afirmar que:

Assim é traçado o desenho do Oralismo, abordagem cujo discurso propõe a superação da surdez e a aceitação social do surdo por meio da oralização, banindo desde então a língua de sinais dos modelos educacionais. (...) O ensino da fala passa a ocupar centralidade máxima, e converte-se em meio e fim da educação do surdo.

Todavia, a partir de meados da década de 1970, a mãe de uma menina surda idealiza uma filosofia educacional como contraponto ao radicalismo imposto pela visão oralista. Trata-se da **Comunicação Total**⁶.

6 (GLOSSÁRIO): Comunicação Total – De acordo com esta abordagem, todos os dispositivos lingüísticos são plausíveis de utilização no contexto escolar com o intuito de facilitar o entendimento entre surdos e ouvintes.

Ciccione (apud Maria de Moura Ruschel, 1999) enumera as várias técnicas que podem compor o paradigma da Comunicação Total, tais como: estimulação auditiva, adaptação de aparelho e amplificação sonora individual, leitura labial, oralização, leitura, escrita e soletração manual. Pode-se ainda referir a permissão de uso de poucos sinais, que servem apenas para complementar a comunicação, que passa de total a **bimodal**⁷.

No entanto, as práticas pedagógicas que têm o Oralismo como pressuposto teórico não foram substituídas pela Comunicação Total, pois possuem a mesma matriz discursiva, isto é, integrar os surdos à sociedade. Em outras palavras, tanto o Oralismo como a Comunicação Total procuram ajustar os surdos à ordem vigente, aproximando-os o máximo possível do padrão de referência ouvinte, o que será debatido com mais profundidade na Unidade B.

A.2 – A Educação Especial e a surdez

Os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade inerentes à Revolução Francesa demonstram a busca dos intelectuais desse período por uma nova educação, uma educação moderna. Ao abordar esse tema, Maura Corcini Lopes (2004, p.34) escreve:

Ir à escola na modernidade passou a ser condição para que a ordem social se mantenha e para que o controle, o disciplinamento e a correção dos sujeitos que não correspondem as fases e as classificações pré-definidas para dizer de um desenvolvimento normal, aconteça.

Nesse sentido, a necessidade de corrigir os indivíduos anômalos para a manutenção da coesão social corresponde ao anseio da ciência, da religião e da clínica. Sendo assim, a instituição escolar alia-se a esses discursos, constituindo-se num dos espaços de correção desses sujeitos.

De acordo com Lulkin (2000), o discurso religioso tem como propósito a humanização da deficiência. Dessa forma, os surdos são concebidos como sujeitos

7 (GLOSSÁRIO): Comunicação Bimodal – Produção de uma mensagem pelos canais oral-auditivo e espaço-manual, simultaneamente.

necessitados do milagre da salvação divina e os mestres - geralmente religiosos - seriam seres iluminados, cuja vocação sagrada consistia em libertá-los.

Segundo Banks-Leite e Souza (2000, p.58), Jean Itard introduz um campo "chamado de médico-pedagógico ou, para usar um termo mais corrente, de Educação Especial". Portanto, Itard é considerado o pioneiro dessa área, que é marcada pela força do discurso médico, respaldado pela sua tradição e pelo seu prestígio social. Dessa forma, a promessa de integração dos sujeitos surdos na sociedade leva a uma transição discursiva: a incorporação gradual da medicalização, tendo em vista sua "desmutização". Torna-se relevante destacar que, conforme aponta Skliar (2003), a medicalização enquanto prática discursiva não resulta diretamente da Medicina e do avanço de seus estudos, mas sim da cumplicidade sutil com a pedagogia, subordinando-a aos ideais de correção.

Aos poucos, o caráter privado da educação de surdos se institucionaliza, passando assim a público, o que supõe interesses políticos. Em nosso país, crianças, jovens e adultos surdos ainda são narrados como **sujeitos da Educação Especial**⁸. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, implementadas no ano de 2001, o alunado dessa modalidade de ensino compreende educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, a saber:

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

2.1.1 – aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

2.1.2 – aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

2.2 – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

2.3 – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em

sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar. (BRASIL, 2001, p. 39).

O documento supracitado recomenda, preferencialmente, o ensino desses alunos em classes regulares. Assim, ainda posiciona a surdez no terreno de atuação da Educação Especial.

Atividade da Unidade A:

Solicitamos um registro de suas impressões a respeito da leitura desta primeira unidade, utilizando a ferramenta Biblioteca, conforme as orientações do professor disponíveis na agenda da disciplina. Para tanto, sugerimos a leitura dos textos: *Mostras Públicas* e *Os surdos como objeto de salvação religiosa: a “cura” e a “salvação” do pupilo e a consagração do mestre*, capítulos da obra: **O silêncio disciplinado**: a invenção dos surdos a partir das representações ouvintes, de Sérgio Andrés Lulkin.

Referências da Unidade A:

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. (Orgs.). **A Educação de um Selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL, MEC/SEESP. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini

⁸ **(ASSUNTO): Sujeitos da Educação Especial** – para saber mais, resgate o conteúdo das disciplinas Fundamentos da Educação Especial e Gestão e Políticas Públicas em Educação

(Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

LULKIN, Sergio Andrés. **O Silêncio Disciplinado**: a invenção dos surdos a partir das representações ouvintes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RUSCHEL, Maria Andréa de Moura. Situando as filosofias educacionais para surdos nas diferentes realidades. In: BERGAMASCHI, Rosi Isabel; MARTINS, Ricardo Vianna. **Discursos Atuais sobre a Surdez**: II Encontro a propósito do fazer, do ser e do ser na infância. Canoas: La Salle, 1999.

SKLIAR, Carlos. **La Educación de los Sordos**: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Ediunc, 1997.

_____. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística. Porto Alegre: Mediação, 1999.

THOMA, Adriana da Silva. Entre normais e Anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, Nize Maria Campos;

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; JUNIOR, Klaus Schlünzen (Orgs.). **Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007

www.ines.gov.br

Unidade B – REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NA E DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Após o trabalho com a unidade anterior, buscamos a partir de agora proporcionar elementos para o conhecimento e a problematização das possibilidades culturais de significação dos educandos surdos. Para isso, introduzimos a discussão da surdez em sua dimensão política, em seu aspecto ontológico visual e em seu posicionamento no discurso da deficiência. Dessa forma, o texto que segue tem a intenção de enfatizar o papel das representações culturais na constituição da subjetividade surda.

B.1 – A surdez localizada no discurso da deficiência

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), a pós-modernidade é marcada por um intenso desassossego, pela problematização de tudo o que é legitimado em regime de verdade. Assim, não busca conhecer a concepção sobre os objetos ou sujeitos, mas entender as relações de **poder**⁹ que se articularam para concebê-los daquela forma. Conforme Alfredo Veiga-Neto (1996, p. 168), "mais importante do que dizer que isso é verdadeiro, talvez seja perguntar por que se diz que isso é verdadeiro. Em outras palavras, perguntar quais foram os acordos que declararam que isso é uma verdade".

Desse modo, torna-se central na pós-modernidade a noção de discurso, introduzida por Michel Foucault (1995). Para este autor, discurso corresponde a práticas de significação, de atribuição de sentido às coisas. Essas práticas constroem narrativas que inventam, representam e produzem coisas e pessoas, bem como os lugares que por elas devem ser ocupados. É nesse sentido que a discursividade tem o poder de produzir subjetividades, pois identifica os sujeitos de que fala.

Na perspectiva foucaultiana, um sistema discursivo é determinado em meio a uma trama de poderes e interesses que "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" (FOUCAULT, 1995, p.52).

9 (GLOSSÁRIO): **Poder** - entendido como flutuante e construído nas relações (FOUCAULT, 1995).

Assim, o campo de abrangência de um discurso está marcado por **relações poder/saber**¹⁰. É a partir do conhecimento acerca de um objeto ou sujeito que se exerce poder sobre ele. Quem mais sabe sobre uma coisa ou pessoa é quem tem o poder de narrá-la, ou seja, de dizer como ela é, do que precisa, enfim, de falar por ela, identificá-la, representá-la.

É o que se pode analisar no contingente histórico da educação de surdos, em que pessoas autorizadas, aquelas que detinham o saber e, portanto, o poder, teciam a biografia dos surdos, faziam escolhas políticas em nome deles, constituíam suas identidades.

Vale recordar os estudos iniciados na unidade A, onde ressaltamos que era dado aos ouvintes o poder de definir quem eram e do que necessitavam os indivíduos surdos: Ponce de León, cuja instrução destinada a seus pupilos era de caráter elitista; o ensino da linguagem empobrecida do método desenvolvido por L'Épée; a imposição do Oralismo no Congresso de Milão... Dessa forma, estabelecem-se os conteúdos e as formas de ministrá-lo de acordo com a concepção de aluno, que está intrinsecamente relacionada às possibilidades de significação cultural da surdez.

Conforme aponta Silva (2000, p.91):

(...) a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Portanto, o ato de representar está ligado à noção de discurso, pois se utiliza da linguagem para produzir narrações culturais sobre os sujeitos e objetos, passando a classificá-los, a constituí-los.

Seguindo essa linha teórica, Marisa Vorraber Costa (2001, p.10) explicita:

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo uma "realidade", instituindo algo

¹⁰ **(ASSUNTO): Relações Poder/saber** – para saber mais sobre o assunto, sugerimos a leitura da obra **A Arqueologia do Saber**, de Michel Foucault (Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995).

como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é que estabelece o que tem ou não tem estatuto de "realidade".

Contudo, as práticas discursivas e de representação não são fixas. Elas se cruzam e se excluem irregularmente. Por isso, não se pode apresentar um período histórico de forma linear, como se determinada época simplesmente substituísse outra, pois os discursos estão em constante transição.

Assim, além de apontar os diferentes olhares sobre os surdos e sua educação, é preciso problematizar as "verdades", ou, em outras palavras, as conjunturas históricas, culturais e discursivas que se entrelaçam para narrar, localizar e representar os sujeitos surdos desde os primeiros escritos a que se teve acesso até os dias atuais. Ao produzir esta cartografia sobre as representações que engendram a fabricação da identidade dos sujeitos surdos, torna-se necessário situar novamente a linha teórica que a orienta: os Estudos Surdos em Educação.

Parafraseando Skliar (1998), tal campo de pesquisa pode ser definido como um terreno de investigação marcado pela constante inquietude, ao colocar sob suspeita a hegemonia ouvinte que nomeia e localiza a alteridade surda no discurso da deficiência. Para tanto, os Estudos Surdos produzem seus debates sob o crivo dos **Estudos Culturais em Educação**¹¹, visando a discutir a normalidade produzida pelos embates entre poder e saber, bem como a invenção social da identidade e da diferença.

A teoria cultural contemporânea defende a idéia de que a diferença é instituída socialmente. É por isso que, nessa perspectiva, discute-se a noção de centralidade da cultura, concebida aqui como um território tenso, marcado pela luta em torno da representação social. A partir desse ponto de vista, a cultura não é mais vista como herança, mas como um terreno de disputa política pela instituição de significados. Dessa maneira, os conceitos se alteram de acordo com as posições políticas e

11 (GLOSSÁRIO): Estudos Culturais em Educação - campo investigativo que se ocupa da problematização dos discursos hegemônicos, discutindo questões como mídia, identidade, diferença, dominação, etc. (Silva, 2000).

teóricas. Posições estas que se constroem nos (e pelos) discursos e representações culturais.

Ademais, a cultura utiliza a linguagem para produzir sentidos, representações sobre coisas e pessoas. Dessa forma, a linguagem também possui localização central no que concerne à legitimação de discursos e representações construídos culturalmente. Seguindo esta linha, Skliar (2003) afirma que a instituição social do "outro" como deficiente serve para assegurar a nossa própria normalidade, pois dificilmente diremos que somos ouvintes se não estivermos numa situação de comparabilidade com um surdo, por exemplo. Por isso, os Estudos Culturais e os Estudos Surdos salientam que a linguagem nomeia a identidade a partir da diferença. Quando uma pessoa afirma que é ouvinte, ela está, na verdade, assegurando o que não é, ou seja, surda.

Diante disso, o paradigma cultural contemporâneo considera que a identidade depende da diferença, sendo mediada por uma escolha lingüística. Isto nada mais é do que um ato de poder. Afinal, quem tem o poder de falar sobre os traços da diferença é quem tem o poder de definir o outro.

Nesse sentido, as pesquisas pós-estruturalistas não focalizam a descrição do "outro", mas quem o definiu como "outro" e com que interesses. Este é o cerne da discussão contemporânea, que entende a circularidade discursiva como uma arena de disputa política, onde alguns discursos são legitimados em detrimento de outros. É por isso que algumas narrativas têm mais força que outras.

Dessa forma, os Estudos Surdos buscam entender o enredo discursivo que nomeava e ainda nomeia a surdez como deficiência sensorial – e, por vezes, cognitiva – passível de medicalização, caracterizando o sujeito surdo como anormal. Nesse sentido, Skliar (1999, p.18) salienta que "a deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. A deficiência está relacionada com a própria idéia da normalidade e com sua historicidade."



Figura 2: LINHA DE TEMPO - Preceptorado, Lepée, Congresso de Milão, grupo de surdos.

Skliar também ressalta que a Educação Especial ainda se vale das oposições binárias inventadas pela Modernidade para nomear alguns sujeitos como seres da "falta", a partir da instituição social de modelos normais, em vez de discutir as representações que produziram tais padrões de referência. Assim sendo, as oposições normal/anormal, ouvinte/surdo, língua oral/língua de sinais são alguns exemplos da invenção do outro segundo uma medida de comparabilidade convencionalmente culturalmente como desejável.

A partir desse entendimento, ou seja, a partir da concepção de surdez como uma retórica cultural tramada em grande parte por ouvintes, podemos ensaiar novas narrativas sobre a surdez, ou melhor, podemos adentrar um caminho no qual os próprios surdos narrem a si mesmos.

B.2 – A surdez como experiência visual

Outros discursos disputam a arena contestada da significação social, reconfigurando as formas de representar os surdos e a surdez. Abre-se, então, a possibilidade de um novo olhar acerca destes sujeitos, que resistem às políticas de representação ouvintistas e identificam a si mesmos como sujeitos visuais e comunitários.

Jorge Larrosa e Núria Pérez de Lara (1998, p.8) definem essa nova ótica como um exercício que busca "(...) fazer uma escavação (...) pelo procedimento de inverter a direção do modo de olhar: a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela”.

No paradigma cultural contemporâneo, no qual se baseiam os Estudos Surdos, além da problematização dos discursos hegemônicos, discutem-se de igual modo as práticas de resistência a tais discursividades. Conforme aponta Skliar (1999, p.24):

De um lado estariam as formas de narrar aos surdos por parte dos ouvintes, a invenção ouvinte da surdez. De outro lado, as narrações dos surdos sobre eles mesmos. Dar lugar às narrações surdas sobre a surdez constitui, dessa forma, um processo de desouvintização.

A partir dos estudos do lingüista americano Willian Stokoe, o qual desenvolveu pesquisas na década de 60 sobre a língua de sinais e a sua importância, inicia-se um movimento gradual de reconhecimento da surdez como diferença lingüística e cultural, como contraponto à concepção clínico-terapêutica que a nomeia como deficiência. Trata-se da invenção cultural da surdez.

Nessa perspectiva, o sujeito surdo é dotado de uma diferença sociolingüística, ou seja, ele interage com o mundo a partir de uma experiência visual. Todas as suas construções mentais são mediadas pelo seu instrumento natural de comunicação: a língua de sinais.



Figura 3: Grupo de surdos discutindo em língua de sinais.

Torna-se pertinente, nesse sentido, destacar o comentário de Skliar (1999, p.24):

Caracterizar aos surdos como sujeitos visuais, ou como sujeitos que vivem uma experiência visual, não supõe biologizá-los por outros meios, através de outros sentidos naturais. (...) Não é o caso, então, que os surdos substituam naturalmente a falta ou limitação da audição com a presença hierárquica da visão. Desse modo, se estaria impondo, uma vez mais, uma estratégia de naturalização. Representar aos surdos como sujeitos visuais, num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, lingüísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos.

Além de viabilizar todos os processos cognitivos, lingüísticos, éticos, artísticos, intelectuais do surdo, a língua de sinais constitui, conforme este modelo, um elemento identificatório entre estes sujeitos. Ao compartilharem uma língua comum, os surdos passam a se reconhecer como membros de uma comunidade singular.

De acordo com Owen Wrigley (1996, p. 3): “o mundo visual percebe e produz a significação através de canais visuais de uma lingüística espacial. Não é um mundo necessariamente melhor ou pior, apenas distinto e diferente.” Nessa perspectiva, o foco da discussão em torno da surdez desloca-se, pois, ao representar os surdos como uma comunidade lingüística específica, é possível significar e compreender a cultura surda em seu caráter político.

B.3 – A surdez como diferença política

Nesse contexto, a dimensão política da cultura dos surdos diz respeito mais aos mecanismos de produção da surdez do que à noção de uma natureza “essencial” aos surdos. Em outras palavras, a alteridade surda não é uma questão de deficiência, mas sim uma narrativa cultural.

Além da língua de sinais – comentada na seção anterior –, Skliar (1997) aponta que a comunidade lingüística minoritária formada por estas pessoas compartilha valores culturais, hábitos e modos de socialização. Enfim, os surdos possuem uma cultura própria. Nas palavras de Gládis Teresinha Perlin (2004, p.77):

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. (...) o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc.

Seguindo essa linha teórica, Silva (2000), autor que amplia a noção de cultura, afirma que ela não é somente o legado de nossos antepassados. Cultura, nesse contexto, é aquilo pelo qual se luta.

Ao estudar as identidades surdas, Perlin (1998) enfatiza a pluralidade identitária do sujeito surdo. Assim como o sujeito contemporâneo, o surdo possui uma identidade móvel, descentrada. Dessa forma, não podemos definir os surdos como componentes de uma comunidade homogênea, em que todos vivem a cultura, utilizam os sinais ou criam representações da mesma forma.

Seguindo a perspectiva pós-moderna, os surdos, assim como todos os seres humanos, são sujeitos descentrados, cuja identidade é interpelada pelos diferentes

discursos que moldam a realidade conflitiva da significação social. Por isso, falamos de múltiplas identidades surdas, já que a subjetividade de cada indivíduo constitui-se de diferentes facetas, todas efêmeras e fragmentadas.

Com isso, são contestadas as práticas normativas que impõem ao surdo um jeito de ser convencionalizado como “ideal” pela hegemonia ouvinte. Esse padrão de referência legitimado culturalmente como o único possível homogeneiza os sujeitos, mascarando suas diferenças e encobrindo sua identificação cultural.

Atividade da Unidade B:

Tendo em vista os subsídios teóricos adquiridos até aqui, propomos um Fórum de Discussão como atividade para este capítulo, o qual será realizado conforme orientações do professor na agenda da disciplina.

Referências da Unidade B:

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LARROSA, Jorge; LARA, Núria Peres de (Orgs.). **Imagens do Outro**. Trad. Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

LULKIN, Sergio Andrés. **O Silêncio Disciplinado**: a invenção dos surdos a partir das representações ouvintes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2000.

PERLIN, Teresinha Gládis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

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

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: SILVA, Luis Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Identidade Social e a Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997, 366p.

_____. **Pedagogia (improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências da sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: v.21, n.2, p.161-175, jul./dez., 1996.

WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

Unidade C – ESPAÇOS E TEMPOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Esta unidade expõe os movimentos surdos que se articularam em conformidade com a noção de surdez como diferença política. Além disso, discute o papel da comunidade surda na escola de surdos e problematiza o paradigma da inclusão e da acessibilidade nesse contexto. Com isso, propomos o debate sobre as implicações educacionais do deslocamento das representações sobre os sujeitos surdos a fim de subsidiar a produção de seu artigo monográfico, que concretizará suas produções ao longo deste curso.

C.1 - Escola e comunidade surda

Somente no século XX, na década de 1960, o olhar sobre os surdos começou a se deslocar da perspectiva normativa da medicina para a dos estudos etnográficos. Algumas pesquisas endossaram esse novo olhar.

Essa nova percepção frente às comunidades surdas faz considerações valorativas à língua de sinais e compreende que os surdos têm uma cultura surda. Pode-se perceber a cultura surda como Perlin (2004, p.76) sugere:

Conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da diferença, da alteridade, da identidade. Percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura.

Considerações como essa têm mudado as representações acerca da surdez e dos surdos. Em consequência disso, significativas mudanças vêm ocorrendo na educação dos surdos, exigindo que os professores de surdos ressignifiquem suas metodologias de trabalho e suas condições de interação lingüística com os alunos surdos. Desse modo, a educação dos surdos é atualmente esculpida sob a proposta da **Educação Bilíngüe**¹².

¹² **(ASSUNTO): Educação Bilíngüe** – Aprofunde este assunto lendo a obra **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**, de Marcia Goldfeld (2.ed. São Paulo: Plexus, 2002), além de consultar o conteúdo das disciplinas Escola, Currículo e Educação de Surdos, LIBRAS I e LIBRAS II.

Tanto no contexto escolar como no seio da comunidade surda, torna-se imprescindível apontar o papel do instrutor de LIBRAS. Esse profissional poderá imprimir muita qualidade na prática educativa na escola de surdos, quando seu trabalho for bem discutido e orientado durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe aos instrutores de LIBRAS ensinar essa língua a pais de surdos e a profissionais que trabalhem com pessoas surdas em escolas, como também a outros profissionais de instituições e empresas onde atuem profissionais surdos. Contudo, uma das dificuldades encontradas nesse campo era, e ainda é, a de que a grande maioria dos surdos adultos dominantes da LIBRAS não possuem formação acadêmica, precisando de Cursos de Extensão para poderem atuar mais adequadamente como Instrutores de LIBRAS.

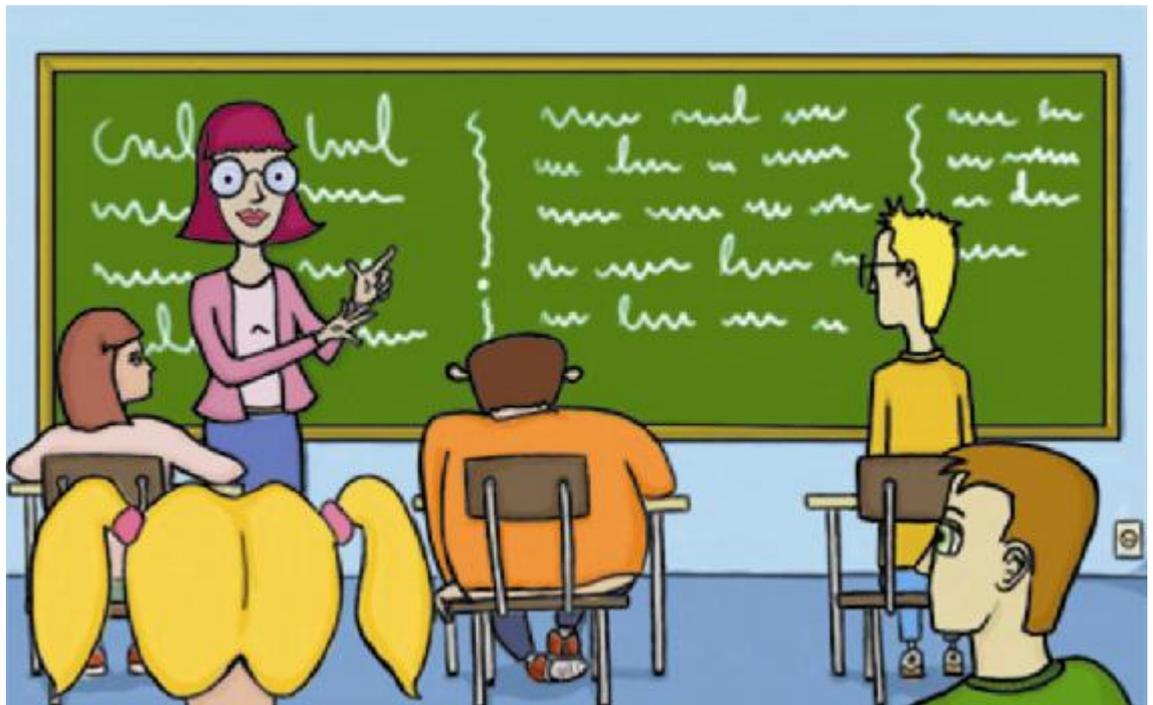


Figura 4: O 4 alunos em semicírculo, professor fazendo sinais.

Os **Cursos de Extensão**¹³ que procuram formar instrutores de LIBRAS e que são organizados e oferecidos no Brasil para a comunidade surda objetivam, principalmente, segundo Tânia Felipe (2000, p. 40):

- capacitar surdos que já atuam como Instrutores de LIBRAS para serem Agentes Multiplicadores;
- instrumentalizar os atuais instrutores de LIBRAS com um material didático que sirva de subsídio para as suas aulas.

Tornam-se imperiosos alguns aspectos que são determinantes para a profissão de educadores surdos como: conhecer a História da surdez e dos surdos, conhecer a história das comunidades, das culturas surdas, a representação nas narrativas surdas, os movimento surdos, etc; buscar conhecimentos sobre relações históricas entre educação e escolarização; conhecer a organização política, lingüística e social das comunidades surdas.

Além do profissional Instrutor de LIBRAS (que deve ser, preferencialmente, uma pessoa surda), sabemos que é de fundamental importância para o surdo o Intérprete de LIBRAS (que, por outro lado, deve ser uma pessoa ouvinte). Os primeiros intérpretes de LIBRAS surgiram a partir da necessidade de comunicação entre um ouvinte e um surdo, relação essa decorrente tanto de laços familiares como da convivência social com amigos da escola, das relações com colegas de trabalho, do convívio na igreja ou ainda de outras trocas interpessoais que os surdos porventura conseguiam ter em suas escassas experiências comunicativas em LIBRAS. Até a década de 80, não se tem muitos registros sobre a profissão de intérprete de LIBRAS no Brasil.

A Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (**FENEIS**)¹⁴ deu apoio para que a profissão de intérprete de LIBRAS, a partir de 1987, tivesse o reconhecimento necessário e tratou das questões relativas a esse exercício com mais rigor. Assim, destacou aspectos que na época eram decisivos para uma prática de interpretação de qualidade, como, por exemplo: o vestuário que deve ser usado e a postura do intérprete, a formação teórica e prática do profissional, os aspectos

¹³ **(ASSUNTO): Cursos de Extensão** - Os demais objetivos e as ações do Curso de Capacitação de Instrutores Surdos podem ser encontrados nos ANAIS do Seminário **Surdez: desafios para o próximo milênio**. INES, 2000, RJ.

¹⁴ **(ASSUNTO):** Para ler sobre a **FENEIS**, acesse www.feneis.com.br.

relativos à profissionalização e à organização da categoria, como também a sua postura ética.



Figura 5: Intérprete traduzindo uma palestra.

Hoje a profissão de **intérprete**¹⁵ ainda está em processo de reconhecimento; porém, em determinadas regiões do Brasil, muitos avanços estão ocorrendo. Assim, as perspectivas de a organização dessa categoria profissional instituir-se e oficializar-se é eminente diante da regulamentação da LIBRAS, bem como do decreto que propõe que, para ingressar nos cursos de Intérprete em LIBRAS, o candidato deve ser aprovado numa seleção de proficiência nessa língua.

Um grande desafio que podemos destacar para os intérpretes é a necessidade de estarem permanentemente estudando, pesquisando sobre diversos aspectos -

¹⁹ **(ASSUNTO):** Para saber mais sobre o **intérprete de LIBRAS**, leia os artigos *O intérprete da LIBRAS - um olhar sobre a prática profissional*, de Ricardo Sander (nos ANAIS do Seminário **Surdez: desafios para o próximo milênio**, RJ: INES, 2000), e *O interprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão*, de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (in: LACERDA, C.B.F.; GOES, M.C.R. **Surdez, Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000).

sobre a LIBRAS e a prática da interpretação - sem perderem de vista que o intérprete também tem a função de agente de identidade social.

Maria Denise Duarte Coutinho (2000, p. 79) comenta que algumas dimensões fazem parte do trabalho do **intérprete**¹⁶, as quais devem aqui ser destacadas:

- Dimensão estrutural: a interpretação é um ato de comunicação que deve seguir regras;
- Dimensão intercultural: a interpretação é um ato de comunicação que permite intercâmbio cultural entre dois grupos;
- Dimensão intersubjetiva: a interpretação é um ato de comunicação que intervém na relação entre as pessoas;
- Dimensão técnica: a interpretação é um ato de comunicação que dispõe de certos meios de difusão num contexto preciso.

Aspectos como esses compõem elementos inerentes à profissão de intérprete e imprimem qualidade ao processo da interpretação quando conhecidos e vividos pelos intérpretes.

C.2 - Movimentos Surdos - Alternativas Metodológicas

Instituiu-se um novo perfil com relação ao surdo, o qual Skliar (1997, p. 85) afirma ser: “una visión del sordo como ser sociolingüístico diferente que lleva a una nueva concepción filosófica y que, obviamente, deriva en pensar alternativas pedagógicas distintas”. Essa representação ultrapassa as noções do tempo e vem se construindo socialmente, em diferentes momentos da história, o que suscita pensar num movimento político-cultural que os surdos moldaram ao longo dos tempos.

Pensar nas comunidades surdas hoje significa, de acordo com Wilson de Oliveira Miranda (2001, p. 22), ter em conta a representação das diferenças culturais, históricas e de identidade. As representações de diferença que se engendram no seio

¹⁶ **(ASSUNTO): Profissão de Intérprete** – para saber mais sobre o assunto, leia o artigo *Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais*, de Cleidi Lovatto Pires e Maria Alzira Nobre (in: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A Invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004).

da comunidade surda encontram raízes na experiência visual, a partir da língua, das estratégias de interação sócio-cultural e das representações de mundo surdo e de mundo ouvinte.

A respeito da formação de comunidades, Botelho (1998, p.79) ressalta:

As pessoas tendem a se reunir com seus iguais de idade, classe econômica, nível de escolaridade, etc., sendo a convivência um fator que dita a coesão a determinado grupo, constituindo-o como endogrupo. Não há necessidade de voltar-se para exogrupos a fim de buscar companhia. No caso do surdo, a necessidade de contato com o exogrupo, caracterizado nesse contexto, como o grupo de ouvintes, parece ser menor ainda, devido a razões lingüísticas, ou seja, é mais confortável estar entre aqueles que falam uma língua que podem utilizar com total desembaraço: a língua de sinais.

Góes (1996, p.45) cita os estudos de Lachange (1993), alegando que:

A definição de membro da comunidade surda difere daquela suposta pelos ouvintes. Para estes, o surdo é caracterizado pelo grau de perda auditiva. Nas comunidades de surdos, os critérios são sociais e não fisiológicos; não se apóiam na questão audiométrica.

Entretanto, convém ressaltar que as comunidades de surdos não são consideradas apenas espaços de lazer, entretenimento, práticas de esportes... A comunidade surda é, sobretudo, um espaço de articulação política na busca pelo reconhecimento da surdez como diferença.

Partindo desse pressuposto, Skliar (1999, p.23) declara que: "a surdez não é uma questão de audiologia senão de epistemologia. É nesse sentido que a surdez, os surdos, podem ser vistos como criando uma diferença política." Assim sendo, alguns aspectos como a política educacional para os surdos, a arte e a cultura surdas, a saúde e a comunidade surdas e a estratégias facilitadoras e condizentes com as necessidades dos surdos quanto à acessibilidade ao conhecimento fazem parte das reivindicações das comunidades surdas.



Figura 6: Surdos em frente a prédio público segurando faixas "escola para surdos" "intérprete de LIBRAS"

Em relação a alternativas metodológicas, podemos destacar que a aprendizagem do português como segunda língua para os surdos impõe-se como condição indispensável para o letramento desses sujeitos. Essa aprendizagem congrega um conjunto de funções lingüístico-cognitivas que a pessoa surda deve desenvolver, para as quais a língua de sinais serve como base. Entretanto, devemos priorizar a aprendizagem do português como segunda língua, na modalidade escrita, pretendendo, com essa competência, proporcionar ao surdo a sua inclusão na sociedade.

Na escola de surdos, aspectos como currículo, identidade surda, cultura, docentes surdos, intérpretes, recursos didático-pedagógicos valorativos da experiência visual e aprendizagem do português na modalidade escrita tornaram-se determinantes. Mais do que isso, tornou-se também fundamental a aprendizagem da escrita da língua de sinais – a chamada **SIGNWRITING**¹⁷.

¹⁷ **(ASSUNTO): SIGNWRITING** – Para saber mais sobre este assunto, consulte o site www.signwriting.org ou leia o artigo *Sistema SIGNWRITING: por uma escrita funcional para o surdo*, de Mariane Rosa Stumpf.

Em relação a esse tema, podemos dizer que, devido aos avanços referentes aos estudos da lingüística geral, da psicologia e da sociolingüística, as pesquisas sobre a aprendizagem da segunda língua ganham hoje um espaço importante. Peterson (1998, p. 30) afirma que “a aquisição da segunda língua é um fenômeno bastante complexo. Não é um fenômeno uniforme, nem prognosticável, nem há uma única maneira pela qual os aprendizes adquirem esse conhecimento.” Portanto, encontramos hoje uma multiplicidade de teorias, de modelos e princípios que pretendem explicar vários aspectos a respeito de como o aluno desenvolve o conhecimento de uma **segunda língua**¹⁸.

A partir do paradigma sociointeracionista, D. Hymes (apud ASSIS-PETERSON, 1998, p.31) afirma que “os aprendizes aprendem, numa comunidade de fala, não apenas uma competência gramatical, mas também uma competência comunicativa, ou seja, adquirem regras sócio-culturais da fala”. Percebe-se, assim, que essa corrente procura explorar o conhecimento lingüístico aliado às funções sociais, definindo o conhecimento como sendo construído por todas as partes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Nessa visão, portanto, a atenção recai tanto nos professores quanto nos alunos, ao interagirem em um mesmo contexto, ou seja, na sala de aula.

Devemos priorizar a cultura surda enquanto base do currículo de uma escola de surdos. Nesse sentido, os surdos têm destacado a necessidade de lhes serem propostas discussões, exposições e apresentações de diversos aspectos do conhecimento, enfatizando o despertar pelo legado cultural dos artistas surdos, incentivando assim os educandos surdos a uma **criação artística**¹⁹ própria.

¹⁸ **(ASSUNTO): Segunda língua** – Para conhecer mais sobre o assunto, leia a **Revista Espaço-Informativo do INES** (Nº 9 (janeiro-junho), Rio de Janeiro: INES, 1998); a obra *A Língua na Educação dos Surdos*, de Lodenir B. Karnopp e Madalena Klein (Secretaria de Educação. **Departamento Pedagógico**. Divisão de Educação Especial. Vols. 1 e 2. Porto Alegre 2005); e também a obra **Ensino de Segunda Língua para Surdos: caminhos para a Prática Pedagógica**, de Heloisa Mara Moreira Lima Salles (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. vol 1 e vol 2. Brasília, 2004).

¹⁹ **(ASSUNTO): Criação Artística:** *No I Encontro sobre Políticas Educacionais para Surdos do Estado do Rio Grande do Sul, as comunidades surdas manifestaram alguns aspectos relativos a este tema, prescrevendo que era preciso: “ver a arte surda como forma de significação que produz certas características determinantes para a diferença e as construções históricas e culturais; considerar que os olhos, as mãos, a expressão corporal e facial são sinais*

É essencial respeitar a condição de experiência visual desta comunidade, o que implica considerar a expressão corporal e a facial como meios de manifestação artística. Além disso, é preciso, no trabalho artístico com o surdo, ter cuidado para selecionar materiais que não sejam destituídos de significado para esses sujeitos.

Quanto à valorização e ao desenvolvimento da arte surda, em que permeiam variadas manifestações artísticas, podem ser citadas diferentes ações tais como o **Teatro Brasileiro de Surdos (TBS)**²⁰ e o **Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)**²¹.

C.3 - Inclusão e educação de surdos

Procuramos abordar neste trabalho a inclusão numa perspectiva de **acessibilidade**²², comprometida com uma experiência visual, provendo o acesso das comunidades surdas a mídias educacionais, ao entretenimento e à cultura.

A partir disso, entendemos que são necessários projetos mais expressivos, com o intuito de contemplar o acesso do surdo ao conhecimento por meio de mídias legendadas. No Brasil, alguns canais de comunicação apresentam programas legendados através do **Closed Caption**²³. Alguns filmes já estão sendo disponibilizados nesse sistema, porém ainda é uma iniciativa limitada a algumas regiões do país.

Os manifestos das comunidades surdas têm enfatizado a disponibilização de mídias para os surdos, tais como:

referenciais para os olhos; saber proporcionar nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda, exposição da arte surda (escultura, desenho, fotografia), bem como de momentos de arte (teatro, poesia, piadas), etc...". (Texto retirado do documento entregue ao Secretário de Educação do Rio Grande do Sul, na ocasião do evento).

²⁰ **(ASSUNTO): Teatro Brasileiro de Surdos** – disponível em: <http://www.feneis.com.br/Cultura/TBS.shtm>

²¹ **(ASSUNTO): Aulas de Expressão Artística** – disponível em: http://www.ines.org.br/Paginas/edu_fiseart.asp

²² **(ASSUNTO):** para saber mais sobre o assunto, acesse o site: http://www.anatel.gov.br/universalizacao/direito_acessibilidade_comunic_surdos.pdf

²³ **(ASSUNTO): Closed Caption** - Para ler mais sobre o assunto, acesse: www.feneis.com.br.

- A implementação de programas de TV semanais na TVE que sejam apresentados por surdos em língua de sinais e que façam uma resenha das principais ocorrências e notícias das comunidades tanto ouvintes como surdas;
- A inserção do cidadão surdo em propagandas de TV;
- O incentivo a empresas de publicidade para desenvolverem propagandas dirigidas aos surdos.

Na perspectiva de apropriação da cultura, entendemos que a literatura em língua de sinais constitui-se como um instrumento potencial para a inclusão. A literatura infantil, além de enriquecer a imaginação, oferece condições de desenvolvimento das primeiras relações sociais da criança, as quais irão se constituir em práticas de letramento.

Em nosso entendimento, o **letramento**²⁴ está intrinsecamente relacionado com nossas práticas sociais. Nessa direção, percebemos o quanto se faz importante o acesso das crianças desde cedo à leitura. Porém, sabemos que as comunidades surdas ficam à margem desses recursos de apropriação da cultura.

A partir de um estudo aprofundado no âmbito da literatura infantil do Brasil, pudemos apontar a escassez do tema da surdez e a ausência de personagens surdos nos enredos. Até bem pouco tempo, os livros que mencionavam o tema da surdez representavam os surdos como doentes. Além disso, são poucas as **publicações literárias em língua de sinais no Brasil**²⁵.

²⁴ **(ASSUNTO): Letramento** – Conheça mais sobre o assunto lendo a obra **Letramento**: um tema em três gêneros, de Magda Soares (Belo horizonte: Autêntica, 2002), e os artigos *Letramento na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas*, de Liliane Ferrari Giordani, e *Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias*, de Tatiana Bolivar Lebedeff (in: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: Cultura, Alteridade, Identidades e Diferença no Campo da Educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004), como também **Letramento e Alfabetização**, de Leda Verdiani Tfouni (7. ed. São Paulo: Cortez, 2005).

²⁵ **(ASSUNTO)**: Podemos citar como exemplo de texto literário em língua de sinais a obra **Tibi e Joça: uma história, dois mundos**, de Cláudia Bisol. O livro conta a história de Tibi, que nasce surdo, e que, por não falar, não se relaciona com seu meio. Somente quando Tibi conhece Joca, que é surdo, aprende língua de sinais e entende o mundo que o cerca. Além dessa obra, há ainda os livros **A Cinderela Surda** e **A Rapunzel Surda**, que têm um diferencial na sua forma de produção, visto que são escritos por meio do sistema **SIGNWRITING**, além de **O Patinho Surdo** e **Adão e Eva**. O Ministério da Educação, em 2002, publicou a Coleção Arara Azul, um material digital distribuído em Cd-ROMS, em que são contadas, em língua de sinais, histórias como **As**



Figura 7: Livro escrito em sign writing.

No Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria, desenvolvemos o Projeto Mão Livre, que pesquisa sobre a produção de narrativas folclóricas em LIBRAS. Faz-se necessário, portanto, construirmos representações dos surdos como um grupo cultural que troca, compartilha e constitui-se numa experiência visual, efetivada no uso de uma língua particular, e não mais como uma categoria de sujeitos deficientes. Assim, esta disciplina propõe a desestabilização das representações, no sentido de vislumbrarmos as condições culturais de produção e circulação dos discursos sobre a surdez e os surdos.

Atividade da Unidade C:

Para encerrar esta unidade, bem como a disciplina, solicitamos a elaboração de uma resenha. Para a realização desse trabalho, sugerimos a leitura do artigo “A

Aventuras de Pinóquio, Alice no País das Maravilhas, Iracema, O Alienista, entre outras. Para conhecer esse material, acesse o site: www.feneis.com.br.

Cultura Surda e os Intérpretes de Língua de Sinais”, de Gládis Perlin, que poderá ser encontrado no endereço. <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=8>.

Disponibilize na Biblioteca o trabalho elaborado.

Referências da Unidade C:

ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de. Aquisição de segunda língua por surdos.

Revista Espaço-Informativo do Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Rio de Janeiro, 1998.

BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

COUTINHO. Maria Denise Duarte. Rever o Passado, Olhar o Presente para Pensar no Futuro. In: **ANAIS** do Seminário Surdez: **desafios para o próximo milênio.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação dos Surdos, INES, 2000.

FELIPE, Tânia Amaral Capacitação de Instrutores Surdos. In: **ANAIS** do Seminário Surdez: desafios para o próximo milênio. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação dos Surdos, INES, 2000.

FREIRE, Alice. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta curricular. **Revista Espaço-Informativo do Instituto Nacional de Educação dos Surdos.** Rio de Janeiro. 1998.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Letramento na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez:** cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, Surdez e Educação.** Campinas: Autores Associados, 1996.

GOLDFELD, Marcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HESSEL, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Cinderela Surda**. Canoas: ULBRA, 2003.

_____, Carolina; ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Rapunzel Surda**. Canoas: ULBRA, 2003.

KARNOPP, Lodenir B.; ROSA, Fabiano. **Patinho Surdo**. Canoas. Ed. ULBRA. 2005.
_____. **Adão e Eva**. Canoas. Ed. ULBRA. 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua de Sinais no contexto de uma sala de alunos ouvintes: problematizando a questão. In LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. **Surdez, Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo Editora Lovise, 2000.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Comunidade dos surdos**: Olhares sobre os contatos culturais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

PERLIN, Teresinha Gládis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PIRES, Cleidi Lovatto; NOBRE, Maria Alzira. Uma investigação sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. **Ensino de Segunda Língua para Surdos.** Caminhos para a Prática Pedagógica. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Vols. 1 e 2. Brasília 2004.

SANDER, Ricardo. O intérprete da LIBRAS: um olhar sobre a prática profissional. In: LACERDA, C.B.F., GÓES, M.C.R. **Surdez, Processos Educativos e Subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos:** una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Mendoza: Ediunc, 1997.

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

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo horizonte: Autêntica, 2002.

SVARTHOLM, K. Aquisição de segunda língua por surdos. **Revista Espaço-Informativo do Instituto Nacional de Educação dos Surdos.** Rio de Janeiro, p. 38-45. 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 7.ed. Editora Cortez, 2005.

UFSM. **Estrutura e Apresentação de Monografias, Dissertações e Teses: MDT/** Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. 6. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, PRPGP, 2005.

www.signwriting.org

www.ines.gov.br

www.feneis.com.br

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007



<http://www.feneis.com.br/Cultura/TBS.shtm>

http://www.ines.org.br/Paginas/edu_fiseart.asp

http://www.anatel.gov.br/universalizacao/direito_acessibilidade_comunic_surdos.pdf