



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

José Aelson da Silva Júnior

**O SILÊNCIO NO CORPO: REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A
SURDEZ E A EXPERIÊNCIA CORPORAL DO ALUNO SURDO EM AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Juiz de Fora

2012

Silva Júnior, José Aelson da.

O silêncio no corpo: representações docentes sobre a surdez e a experiência corporal do aluno surdo em aulas de Educação Física. / José Aelson da Silva Júnior. – 2012.

106 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

1. Representação Docente. 2. Surdez. 3. Experiência corporal. 4. Educação Física escolar. I. Título.

José Aelson da Silva Júnior

**O SILÊNCIO NO CORPO: REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A
SURDEZ E A EXPERIÊNCIA CORPORAL DO ALUNO SURDO EM AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliana Lúcia Ferreira

Juiz de Fora - MG

2012

José Aelson da Silva Júnior

**O SILÊNCIO NO CORPO: REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE A
SURDEZ E A EXPERIÊNCIA CORPORAL DO ALUNO SURDO EM AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

ORIENTADOR (A): Eliana Lúcia Ferreira

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV), como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 30 / 03 / 2012

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a. Eliana Lúcia Ferreira – Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof Dr. Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof Dr. Carlos Rogério Ladislau
Universidade Estadual de Montes Claros

À minha família e a todos os que participaram dessa trajetória. Em especial ao carinho e apoio incondicional dos queridos Roger, Tuca, Clara e Fred que souberam calar e dizer, das mais variadas formas, quando assim foi necessário. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradecer me parece ser o momento mais sensível dessa etapa. Não por conta de uma suposta dureza acadêmica que rege e opera sobre o quê e como dizer no universo das Ciências; mas sim pelo reconhecimento, de maneira sentida, quando nos salta à memória, a grandiosidade de pessoas e momentos que, por existirem, tornaram possível a consumação de mais essa tarefa em minha vida.

Agradeço a Deus pela dádiva da oportunidade e condições possíveis para concluir mais esse ciclo em minha formação profissional. Mais que isso, por trazer para perto pessoas tão especiais e importantes nesse processo:

À minha família, que pelo orgulho, me enche de coragem pra sempre seguir em frente. Minha mãe, irmãos, tios, sobrinhos, afilhados e demais... Lembrem-se que essa conquista também é de vocês.

Aos amigos/irmãos de Ouro Preto, família Lima, e colegas de trabalho... aconchego mais que necessário.

Amigos dos Gerais de Minas que fazem do sertão mineiro um fecundo lugar para grandes amizades; amigos da Unimontes, amigos do G8. Como foi difícil dizer não quando esse queria tornar-se sim. Obrigado também pelo silêncio.

À professora Ludmila Nunes Mourão, ao professor Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho e ao professor Carlos Rogério Ladislau pelas considerações e sugestões que foram acatadas nessa pesquisa. Certamente elas somaram positivamente para o enriquecimento e qualidade dos artigos que são fruto dessa dissertação.

Agradeço, por fim, à professora Eliana Lucia Ferreira por acreditar em mim e em nosso trabalho; agradeço as orientações, os momentos dispensados às nossas reuniões, e ao seu exemplo de profissional.

Muito obrigado a vocês!

EPIGRAFE

“O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.”

(Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

A presente dissertação é fruto do trabalho de mestrado intitulado “O silêncio no corpo: representações docentes sobre a surdez e a experiência corporal do aluno surdo em aulas de Educação Física”. Esse trabalho foi organizado em capítulos que assumem o formato de artigos, o que permite discorrermos detidamente sobre cada um deles acerca das temáticas a seguir apresentadas. No primeiro capítulo, intitulado “Sobre silêncios: notas esparsas sobre surdez e educação”, é possível transitar por diferentes cenários que compõem os conceitos de normalidade e anormalidade que paulatinamente são constituintes do que hoje representamos sobre a deficiência. Irrompemos com a perspectiva culturalista da surdez, não mais apresentando-a sobre a cristalização da normativa clínica, mas sim permitindo uma leitura menos positivista e mais subjetiva sobre esse fenômeno, entendido por nós como marca identitária da comunidade surda. O segundo capítulo, “Discursos docentes sobre o ofício do professor: com a bola, a Educação Física”, traz as primeiras análises e discussões sobre a representação dos docentes sobre o ofício de ser professor, bem como suas implicações práticas quanto ao trato pedagógico referido aos alunos em suas aulas. O terceiro capítulo, “Discurso docente sobre a surdez”, detém suas discussões nas nuances das falas dos professores, de forma a evidenciar as representações que esses trazem da surdez e do aluno surdo. O quarto capítulo, “O corpo no silêncio - experiências corporais de alunos surdos em aulas de Educação Física”, ancorado nos relatos de experiências informados pelos intérpretes, e observados nas aulas de Educação Física assistidas por nós, evidencia os dizeres do corpo, que mesmo sem o uso da ordem fonética, fala, grita, se coloca no universo ouvinte. Por fim, o capítulo seguinte encerra nossa investida apresentando algumas considerações finais, resultantes dos questionamentos atribuídos ao nosso objeto de pesquisa, e propõe alguns desdobramentos emanados das reflexões apresentadas nesse trabalho.

Palavras-chaves: Surdez; sujeito surdo; docência; Educação Física.

ABSTRACT

This study is a master thesis titled "Silence in the body: it's a teachings representations about the faculty body experience of deafness and deaf students in physical education classes." This study was organized in chapters that has been taken the form of articles which allows discuss in each of them about the topics listed below. In the first chapter, entitled "About silences: sparse notes about deafness and education", It's possible to move through different scenarios that make the concepts of normality and abnormality that gradually are constituents of which today represent about disability. Burst forth with the culturalist perspective of deafness, no longer presenting it on the crystallization of clinical rules, but allowing a positivist reading less subjective and more on this phenomenon, understood by us as a brand identity of the deaf community. The second chapter, "Discourses about the teachers craft of the teacher, with the ball, Physical Education," presents the first analysis and discussions about the representation of teachers on the craft of being a teacher, as well as its practical implications regarding the pedagogic treatment that students in their classes. The third chapter, "teachers' discourses about deafness," holds its discussions on the nuances of the teachers' speech in order to show that these representations bring on deafness and deaf students. The fourth chapter, "the body in silence - bodily experiences of deaf students in physical education classes," anchored in the accounts of experiences informed by interpreters, and observed in physical education classes attended by us, shows the motifs of the body, that even order without the use of phonetics, speech, shouts, arises in the universe listener. Lastly, the next chapter concludes our invested presenting some final considerations resulting from the questions assigned to the object of our research, and proposes some developments emanating from our presented reflections in this work.

Keywords: Deaf, deaf subject, teaching, Physical Education.

RESUMEN

El presente trabajo es obra de la disertación de *máster* intitulada “El silencio en el cuerpo: representaciones docentes sobre la sordez y la experiencia corporal del alumno sordo en clases de educación física”. Ese trabajo fue ordenado en capítulos que asumen el formato de artículos, lo que nos permite discurrir detenidamente en cada uno de ellos acerca de las temáticas presentadas a continuación. En el primer capítulo, intitulado “Sobre los silencios: notas dispersas sobre la sordez y la educación”, es posible transitar por diferentes escenarios que componen los conceptos de normalidad y anormalidad que progresivamente hacen parte de lo que hoy representamos acerca de la minusvalía. Irrumpimos con la perspectiva culturalista de la sordez, no más presentándola sobre la cristalización de la normativa clínica, pero sí permitiendo una lectura menos positivista y más subjetiva acerca de ese fenómeno, entendido por nosotros como marca identificadora de la comunidad sorda. El segundo capítulo, “Discursos docentes sobre el labor del profesor: ‘*Con la pelota*’, la Educación Física”, trae los primeros análisis y argumentos sobre la representación de los docentes con respecto al oficio de ser profesor, bien como sus implicaciones prácticas cuanto al tracto pedagógico referido a los alumnos en su clases. El tercer capítulo, “Discurso docente sobre la sordez”, detiene sus razonamientos en las matices del discurso de los profesores, en el sentido de evidenciar las representaciones que estos traen de la sordez y del alumno sordo. El cuarto capítulo, “El cuerpo en el silencio – experiencias corporales de alumnos sordos en clases de Educación Física”, basado en los relatos de experiencias informados por los intérpretes y observados en clases de Educación Física por nosotros realizadas, evidencia el lenguaje del cuerpo que, mismo sin el uso de la orden fonética, habla, grita y se presenta en el universo audible. Por fin, el capítulo siguiente encierra nuestra investida presentando algunas consideraciones finales, resultado de cuestionamientos atribuidos al nuestro objetivo de estudio y propone algunas derivaciones emanadas de las reflexiones presentadas en este trabajo.

Palabras claves: Sordez; individuo sordo; docencia; Educación Física.

SUMÁRIO

PREÂMBULO	11
1. INTRODUÇÃO GERAL	12
2. CAPÍTULO I	16
2.1 ARTIGO I – Sobre Silêncios: notas esparsas sobre Surdez e Educação	16
2.1 Introdução: O desvio como ponto de partida	16
2.2 Desvio e surdez	23
2.3 Oclusão, Reclusão, Inclusão: Educação de Surdos	34
2.4 LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	41
2.5 Comunidade Surda	45
2.6 (In) Conclusões	50
3. CAPÍTULO II	52
3.1 ARTIGO II – Discursos docentes sobre o ofício do professor: com a bola, a Educação Física	52
3.1 Análise e Discussão - o ofício do professor: fazer “ouvir”	54
3.2 Considerações Finais	66
4. CAPÍTULO III	68
4.1 ARTIGO III: Discursos docentes sobre a surdez	68
4.1 Introdução	68
4.2 Decisões Metodológicas	69
4.3 Análise e Discussão	70
5. CAPÍTULO IV	82
5.1 ARTIGO IV – O corpo no silêncio: experiências corporais de alunos surdos em aulas de Educação Física	82
5.1 Objetivos da pesquisa	84
5.2 Metodologia	84
5.3 Análise e Discussão – Entre Silêncios: o surdo como sujeito flexível	86
5.4 Balbucios: corpos falantes em aulas de silêncio (?)	88
5.5 Considerações Finais	92
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS	94
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
8. ANEXOS	106

PREÂMBULO

Crie um pensamento caleidoscópico
Adaptado de Rachelle Disbennett-Lee

Eu sempre amei caleidoscópios e tenho alguns deles. Sempre quando eu me deparo com um momento de pouca ou nenhuma criatividade, eu pego um de meus caleidoscópios e começo a brincar com ele. Eu começo a girá-lo para um lado e para o outro. E observo a metamorfose das imagens bem diante de mim. Com cada giro, eu crio algo novo com o que já estava lá. É uma grande metamorfose para como pensar criativamente. Na vida, as coisas não são sempre o que elas parecem ser e se dermos uma nova olhada nelas, de diferentes ângulos, poderemos enxergar algo novo. Nós podemos também tomar pedaços e partes de várias coisas e juntá-las para construir algo novo. Se nós pensarmos na vida como um caleidoscópio, nós podemos ver a possibilidade das mudanças ao nosso redor. Na próxima vez que você estiver emperrado em alguma coisa e não poder ver a solução para algo ou sentir uma falta de criatividade, simplesmente imagine que você está olhando para um grande caleidoscópio. Comece a girar as idéias em sua mente, olhando para o problema de diferentes ângulos. Comece a trazer novas idéias e conceitos e ver como eles todos se combinam. Continue girando as idéias e conceitos até você encontrar um padrão que você goste e então trabalhe com ele. Este conceito funciona maravilhosamente com times, seja no trabalho ou em casa, porque cada um pode inserir suas idéias e criar um padrão para o que a próxima idéia deveria ser. O pensamento caleidoscópico tem a ver com olhar para as coisas de diferentes perspectivas, juntando o velho com o novo, e estando disposto a mudar tudo se algo novo surge. Com o pensamento caleidoscópico, nós podemos nos desvencilhar de como as coisas deveriam parecer para sermos abertos para expandirmos nossas idéias em novas realidades. Mas, é importante que nesse processo você não busque como resultado uma imagem pré-definida. Você deve em sua vida, assim como estaria quando girando um caleidoscópio, estar preparado para ver e aceitar qualquer nova imagem que surja, a partir das novas combinações dos elementos que já estavam lá. Esse é o princípio do pensamento caleidoscópico. Poucos conseguem exercitá-lo porque ele exige que você se desprenda, se liberte de seus atuais conceitos, de suas atuais convicções, na busca de encontrar uma nova "resposta" para as situações.

INTRODUÇÃO GERAL

*Como é ouvir uma mão?*¹

A pesquisa descrita a seguir faz como que um caleidoscópio que, num turbilhão de idéias, vai (re)configurando as imagens, formas e sentidos atribuídos ao novo, ao diferente, ao disforme. Propomos como num caleidoscópio, que nossas certezas e incertezas se rendam às novas dimensões aqui expostas, propiciando um diálogo lúcido, ainda que prazeroso, sobre o universo da surdez e do sujeito surdo, atravessado por reflexões da prática cotidiana desses sujeitos no ambiente de aprendizagem escolar.

Prontos para girar?

A compreensão, bem como a atividade da docência, é um dos focos mais desafiadores postos para as pesquisas em educação atualmente. Diante dos numerosos dilemas enfrentados por aquele que ensina (destacadamente os entraves estruturais representados pelo sucateamento do sistema escolar, tanto no que tange à sua materialidade imediata quanto no que se refere à sua (des)valorização social), há que se situar a fragilização da construção de saberes referentes à capacidade de ensinar, ou seja, de conduzir o processo que promova o desenvolvimento do aluno, incluindo-se aí os componentes referentes à apreensão de determinados conteúdos e informações, os componentes relacionados à aquisição de certas habilidades e ainda àqueles que se relacionam ao campo valorativo, onde habitam princípios concernentes à ética, à moral e a uma dada maneira de viver em sociedade.

Uma das habilidades indiscutivelmente necessárias para a construção desse saber, para a aquisição dessa capacidade de ensinar, assenta-se no campo da comunicação. Um professor não terá uma intervenção efetiva junto aos seus alunos se não souber se comunicar adequada e eficientemente no âmbito da sua prática. A definição do que seria uma comunicação adequada e eficiente precisa buscar referências

¹ Do poema “Você precisa ser surdo para entender”, de Willard J. Madse. Disponível em <http://www.fiemg.com.br/ead/pne/textos.htm>.

no contexto no qual acontece o ato educativo, advindo desse pressuposto a pertinência da presente proposta de estudo.

Não bastasse a polivalência nas formas de se comunicar mediadas pela fala, e os sentidos significados por si só na fonética dos enunciados, comunicar-se no silêncio tem sido um grande desafio em nossa sociedade. Embora pertencentes ao grupo dos falantes, não raras vezes estamos vulneráveis ao convívio comum/social com sujeitos não oralizados, ou seja, os surdos.

Para além do trato ideológico constante da moral, bem como dos direitos conquistados e legitimados política e culturalmente, estabelecer um novo olhar (re)significando o sujeito surdo ainda é uma tarefa difícil, uma vez que depararmos-nos com o silêncio da fala também nos coloca em estado de incompletude, isto é, nos faltam ora instrumentos, ora formas de entender e nos fazermos compreendidos por esses sujeitos.

Diante do exposto, surge então a presente pesquisa, que no bojo de suas discussões traz questionamentos e avaliações sobre o processo de escolarização dos sujeitos surdos em “escolas regulares”, apresentando nessa faceta do espaço escolar e seus currículos, as relações protagonizadas por professores ouvintes e alunos surdos nas aulas de Educação Física: as representações sobre a docência (ser professor), sobre a surdez, e sobre ser aluno em tal contexto.

Em termos gerais, este estudo teve como objetivo identificar como o professor organiza e conduz suas aulas, modulado por suas representações acerca do ofício de ser professor e acerca da surdez; bem como refletir como os alunos surdos são afetados pelas experiências corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física.

Para melhor conduzi-lo nessa leitura, apresentaremos abaixo os caminhos trilhados na construção deste estudo percorrendo os capítulos que estruturam a apresentação dos nossos referenciais bibliográficos, apresentação e discussão dos dados da pesquisa, e as considerações finais da mesma.

Tivemos como balizadores no exercício investigativo os chamados Estudos Surdos como referências primárias, fomentando nossas reflexões sobre a surdez e o sujeito surdo; utilizamos ainda como metodologia analítica dos dados a Análise de

Discurso (1999), em sua vertente francesa, no desenlace das tramas discursivas presentes nos discursos dos agentes da pesquisa.

Segundo Skliar (2011, p.29), os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais e de identidades, definem uma particular aproximação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo do surdo.

Os Estudos Surdos buscam uma orientação culturalista como marca de uma posição política e epistemológica, o que tenciona promover em seus estudos matrizes identitárias. Os estudos culturais se ocupam dos diferentes aspectos da cultura, envolvendo, por exemplo, outras áreas de conhecimento como a História, a Filosofia, a Sociologia, e a Etnografia, entre outras. No campo dos Estudos Surdos é comum o uso de expressões tais como história surda, identidades surdas, narrativas surdas, comunidades surdas, línguas surdas, movimentos surdos, entre outros utilizados nesse trabalho.

Entender as vertentes que configuram este tipo de estudo foi fundamental na construção desse trabalho, vista a tomada de posição que nós lançamos, enquanto pesquisadores, sobre o sujeito surdo e sobre a surdez. A forma como olhamos e os discursos assumidos na escrita que constrói o enredo dessa pesquisa tratam o sujeito surdo como minoria étnica, e, portanto, culturalmente deslocado em sua posição sujeito e sua subjetividade.

Apresentamos a seguir os capítulos que se desdobraram de nossa pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado “Sobre silêncios: notas esparsas sobre surdez e educação”, é possível transitar por diferentes cenários que compõem os conceitos de normalidade e anormalidade que paulatinamente são constituintes do que hoje representamos sobre a deficiência. Irrompemos com a perspectiva culturalista da surdez, não mais apresentando-a sobre a cristalização da normativa clínica, mas sim permitindo uma leitura menos positivista e mais subjetiva sobre esse fenômeno, entendido por nós como marca identitária da comunidade surda.

O segundo capítulo, “Discursos docentes sobre o ofício do professor: com a bola, a Educação Física”, traz as primeiras análises e discussões das representações dos

docentes sobre o ofício de ser professor, bem como, as implicações práticas do trato pedagógico dispensado aos alunos em suas aulas. O terceiro capítulo, “Discursos docentes sobre a surdez”, detém suas discussões nas nuances das falas dos professores, de forma a evidenciar as representações que esses trazem da surdez e do aluno surdo.

As discussões contidas nos capítulos II e III são originárias das entrevistas com os sujeitos envolvidos no estudo. As falas e seus atores foram agrupados em quadros específicos para análise, vista a necessidade de tal atenção aos discursos, cujos espaços de formação, embora situassem seus fazeres em escolas da rede estadual de ensino, carregavam em suas práticas pedagógicas influências e relações professor-aluno muito distintas.

O quarto capítulo, “O corpo no silêncio - experiências corporais de alunos surdos em aulas de Educação Física”, ancorado nos relatos de experiências informados pelos intérpretes, e observados nas aulas de Educação Física assistidas, evidencia os dizeres do corpo, que mesmo sem o uso da ordem fonética, às vezes sussurra, fala, grita, se coloca no universo ouvinte.

O capítulo seguinte encerra nossa investida apresentando algumas considerações finais, resultantes dos questionamentos atribuídos ao nosso objeto de pesquisa, e propõe alguns desdobramentos emanados de nossas reflexões apresentadas nesse trabalho.

Trilhemos então sobre os pontos de tensão advindos do universo da representação, linguagem e experiência corporal do sujeito surdo, ancorados nos Estudos Surdos e atravessados por conflitos e consensos conceituais e atitudinais.

Em cena ouvintes e surdos no ambiente escolar.

CAPITULO I

ARTIGO I: SOBRE SILÊNCIOS: NOTAS ESPARSAS SOBRE SURDEZ E EDUCAÇÃO

O DESVIO COMO PONTO DE PARTIDA

“... de perto, ninguém é normal...”²

O texto a seguir é uma compilação de ideias e temáticas que constituem as discussões e os discursos sobre a surdez e a educação de surdos no passado e nos dias de hoje. A estrutura textual e os fragmentos que ao longo do texto se revelam surgem como bricolagens, cuja periodicidade de suas narrativas advém dos trabalhos referentes aos chamados Estudos Surdos, desde as duas últimas décadas do século passado às pesquisas mais atuais gestadas também por essa perspectiva epistemológica.

“Dos gritos da surdez” - A priori esse seria o título que introduziria nossas reflexões nesse trabalho. Como professor de Educação Física e convivendo com a inclusão de alunos que carregam consigo as marcas aparentes e os estigmas da deficiência sensorial, mental ou física em seus corpos, propus o desafio de fazer ecoar os “gritos” desse novo contingente que constitui uma nova e crescente demanda nas escolas: os alunos surdos.

Como pesquisador, não foi difícil justificar a relevância dessa empreitada acadêmica no campo da Educação Física, visto que vastas são as lacunas existentes no campo das pesquisas descritivas e experimentais sobre surdez nessa área do conhecimento.

Nesse sentido, a presente pesquisa, de forma descritiva, buscou na discussão conceitual sobre a deficiência (em especial a surdez) como invenção cultural, e nos reflexos dos deslocamentos históricos do sujeito surdo no Brasil e no mundo, formar um arcabouço de idéias sobre a surdez e a educação do surdo, a fim de permitir outros olhares sobre esses sujeitos.

Lançar um novo olhar sobre a surdez, que também é aprender a ver diferente e reconhecer a diferença de maneira geral, visa a contribuir com práticas educativas inovadoras que permitem não só a integração, mas também a inclusão e a qualidade no aprendizado dos alunos numa escola para todos e, portanto, uma escola de todos.

Destacamos nos parágrafos que se seguem a valorização do ser humano sob a perspectiva culturalista, valorizando a alteridade dos sujeitos e fazendo valer seu acesso à cidadania.

² Letra de Caetano Veloso, compositor e intérprete brasileiro, na música Vaca Profana.

Amaral (1995), em sua obra “Conhecendo a deficiência”, apresenta através da mitologia grega discussões contemporâneas e situações factuais acerca da deficiência e os meandros que circundam tal objeto: conceitos e impasses sobre deficiência, relação familiar, imaginário, integração social, intervenção profissional e cidadania. Ela usa analogicamente o mito para nos aproximar do fato, conhecer melhor, olhar de perto e ver de outra forma os (descom)passos trilhados historicamente pelo não tão mitológico, mas suficientemente místico discurso sobre o deficiente.

Somos convidados então a pensar os termos e representações que os vocábulos singulares à diferença trazem histórica e culturalmente em nossa sociedade; adjetivos que denotam a capacidade ou a falta dela a partir do pensamento cartesiano que se sustenta na classificação e esquadramento das qualidades humanas.

Para Amaral (1995), é preciso diferenciar para compreender melhor. Há que se separar para possibilitar a compreensão. Mas para diferenciar e separar há também que se conhecer o “divisor de águas” entre o normal e o anormal, entre o desvio e o não-desvio, entre o “legítimo” e o “ilegítimo”. Isso configura uma condição desviante estabelecida a partir de três ordens de critérios: o estatístico, o anatômico/funcional e o de um “tipo ideal”.

O primeiro indicador é um dos critérios que marcam o desvio, ou seja, é um parâmetro de medida referido à frequência de aparecimento de um dado: idade, altura, sexo, peso, raça, religião, comportamentos; tais indicadores estatísticos nos permitem deduzir fatos e produzir teorias a partir do raciocínio lógico e uso de métodos científicos.

O segundo indicador é apresentado, ainda para a mesma autora, cindido por uma barra (/). Os termos trazidos representam forma e função que são os que melhor traduzem, de acordo com indicadores padrões, a integridade da forma e a competência para o exercício de funções que definem modalidades de desvio, como ilustra essa autora: desde um automóvel sem portas ou sem motor, banquetas de duas pernas ou pessoas com uma perna só.

Consonantes com Amaral (1995), acreditamos que a forma/função, enquanto modalidade de categorização do desvio, seja a menos impregnada de crenças, valores, opiniões, uma vez que ocorrem mediante especificidades de caráter econômico, religioso, científico, político, entre outros.

Já o terceiro critério apontado refere-se ao cotejamento entre um indivíduo de um determinado grupo, e o “tipo ideal” por esse mesmo grupo construído, onde o afastamento ou aproximação entre o analisado e o protótipo configurarão respectivamente, o desvio ou o pertencimento.

No artigo inicial da obra “O Estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia Social”, Velho (1989), enfatiza que, no nível do senso comum, o problema dos desviantes é remetido a uma perspectiva da patologia, com a contribuição

dos órgãos de comunicação de massa que, encarregando-se de divulgar e enfatizar esta perspectiva, a sedimentam. Além disso, essa formulação pode se dar a partir de trabalhos acadêmicos que, em suas palavras, “não são capazes de superar a camisa-de-força de preconceitos e intolerância.”

De acordo com Amaral (1995), em muitos desses trabalhos sabe-se que, dependendo da ótica, o “mal” estaria localizado no indivíduo ou nos mecanismos socioculturais mobilizados na identificação deste tipo de desvio. Oscila-se, portanto, entre uma patologia do indivíduo e uma patologia social.

Velho (1989) colabora com tal discussão ao afirmar que o desvio, e mais especificamente o indivíduo desviante, tem sido abordado a partir de uma perspectiva preocupada em distinguir o “são” do “não-são”. Assumindo por muito tempo o discurso da medicina, acabaram por perder de vista os fenômenos psicológicos e socioculturais, dimensionando assim o sujeito apenas na esfera orgânica, considerando-os como fenômenos puramente biológicos.

Sobre isso, Amaral (1995) salienta ainda que em nosso contexto sociocultural a doença é decodificada usualmente como anormalidade, como desvio, como inferioridade - sempre remetendo-se à média da população, ou seja, utiliza-se como critério o parâmetro estatístico, e assim raramente ela é pensada como diversidade.

É importante situar os estudos citados acima como obras pertencentes às últimas décadas do século passado (80 e 90) e observar as mudanças tanto conceituais quanto atitudinais em relação à deficiência, principalmente representadas nos meios de comunicação de massa (em sua maioria por meio da TV).

Difícil pensar cadeirantes, cegos ou crianças com síndrome de *down* como coadjuvantes ou protagonistas das tramas nas “novelas das oito”. Há de se questionar os contextos em que são apresentados, o que, no entanto, não nega ainda os avanços que essas imagens trazem, como instrumento ideológico, portanto educador e responsável por suscitar novas discussões, reconfigurar imaginários sociais e quebrar preconceitos. É (quem sabe?) libertar o sujeito deficiente dos estigmas que o descaso social historicamente lhe imbuíu.

O exemplo acima carece de reflexão mais profunda. Vale lembrar que a novela é uma produção da indústria do lazer e de consumo, e, como espetáculo televisivo, precisa emocionar, cativar os telespectadores e, por conseguinte, vender seus anunciantes. Embora seja importante o trato dado à deficiência no drama fictício em que é inventada, precisamos estar atentos ao fato de que os deficientes, em sua grande maioria, estão nas “novelas das oito” e em nenhum outro lugar.

Berlinguer (1988) nos apresenta algumas reflexões quanto à normalidade. Entre o tipicamente normal e o claramente patológico, existe toda uma zona cinza intermediária de condições seminormais. Na linguagem comum, tais condições variadas de observação simples foram sempre distinguidas por termos especiais. No campo

morfológico exterior, por exemplo, são usadas as definições de “belo, feio e disforme”; no campo moral, “bom, mau, maldoso”; no campo das sensações corpóreas, fala-se de “bem-estar; mal-estar e doença.”

Berlinguer (1988) então se pergunta: “Quem é normal?”, e responde com a dificuldade inerente à própria questão, pois, se é difícil a definição da norma nos sistemas físicos, o que dizer dela num mundo tão diversificado como o dos sistemas biológicos? Segundo ele, todas as ciências que estudam os seres vivos tendem a sublinhar cada vez mais o aspecto da individualidade. Amaral (1995) complementa tal afirmativa apontando que isso torna o conceito de norma muito mais dinâmico, ao eliminar a inflexibilidade tão comum em tempos anteriores, como nos séculos passados. Essa idéia “sofística” cada vez mais as distinções entre normal e anormal, e entre anormal e patológico.

Dentre inúmeras colocações sobre o “normal”, Canguilhem (1990), inicialmente, remete-se à própria etimologia da palavra, verificando que norma significa esquadro, ou seja: aquilo que não se inclina para nenhum dos lados. Ele aponta então dois sentidos derivados: normal como aquilo que é e deve ser; e normal como o freqüentemente encontrado em um grupo determinado.

Aí reside um grande equívoco para Canguilhem (1990), o mesmo termo, “normal”, designar simultaneamente um fato e um valor, atribuído por aquele que fala do fato. Esse mesmo autor lembra que há uma confusão análoga em medicina: o estado normal designando, ao mesmo tempo, o estado habitual e o estado ideal dos órgãos. Os estudos mais recentes em fisiologia humana desconsideram tal regra ao estabelecer diferentes estados de estabilidade orgânica e funcional possíveis ao ser humano, de acordo com as características genéticas, forma e hábitos atribuídos a cada indivíduo.

Baseada nas elaborações de Canguilhem (1990), Laplantine (1991) e Amaral (1995), apresentamos dois conceitos de doença: ontológica e dinâmica, em síntese expostas a seguir. Na concepção ontológica da doença, esta é considerada como o oposto qualitativo da saúde, sendo seu eixo central a própria doença. Essa idéia da existência de um ser da doença encontrou sua primeira expressão científica em uma das correntes da medicina hipocrática, quando da tentativa de ruptura com o pensamento especulativo e o início da atenção aos sintomas corporais do doente. Na concepção dinâmica da doença, a ênfase desloca-se de um modelo localizante para um totalizante. Sendo a natureza harmonia e equilíbrio, tanto dentro como fora do homem, a doença é um derivado quantitativo do estado normal, é a perturbação do equilíbrio, da harmonia. As circunstâncias externas são ocasiões e não causas e a doença não é uma entidade inimiga e estranha, mas um desarranjo - por falta ou excesso.

Essa é, portanto, uma concepção funcional relacional. Três são as possibilidades básicas de representação advindas do modelo dinâmico: ruptura do equilíbrio entre o homem e ele mesmo, o homem e o cosmos e o homem e seu meio social.

As condições sociohistóricas são, sem dúvida nenhuma, importantes indicadores de um estado ou não de moléstia, dolo e anormalidade, podendo configurar inevitavelmente uma série de rupturas. Nesse sentido, as condições políticas e econômicas que marcam a estratificação social e, conseqüentemente, a “qualidade de vida”, desestabilizam e/ou desequilibram, ou mais ou menos, todos os sujeitos.

Como afirma Berlingue (1988 p. 61-62):

[...] nas sociedades desenvolvidas são sempre maiores as reações e as interações institucionais, que se ligam à economia, ao Estado, à cultura, ao poder. Quanto mais a característica social das pessoas é ser pobre e marginal, maior a probabilidade de que estas pessoas sejam definidas como anormais.

As idéias de Canguilhem (1990) permitem reflexões importantes em relação à diversidade, anormalidade e patologia. Foi possível compreender diversidade alheia à doença, e o anormal como algo que não é patológico. Para ele, este último traz consigo um sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, uma vida pesada. Os demais (diversidade e anormal) são condições possíveis e favoráveis para reequilibrar o corpo, o que permite transpassar a concepção ontológica de doença (como oposição à saúde), agregando ao termo a condição “normal” de desequilíbrio.

Berlinguer (1988) e Amaral (1995) refletem sobre “norma biológica” e “norma social”, enfatizando que alguns fenômenos são julgados apenas pelas contingências biológicas, sem considerar outros fatores, como a profissão, cultura, renda, possibilidades terapêuticas, na avaliação dos sujeitos como normais ou anormais.

Ainda para Berlinguer (1988), mesmo quando, entre os séculos XVIII e XIX, descobriu-se que os agentes responsáveis pelas doenças infecciosas eram os micróbios e não os homens, o conceito de “perigo social” foi usado (mais como pretexto) para um controle sobre as pessoas e não somente sobre as doenças do que para medidas específicas de prevenção. Isto é, fez-se um uso cultural e político negativo de uma descoberta que, ao contrário, era positiva.

Os indícios apresentados até o presente momento nos fazem avançar para além dos números estatísticos que constituem o padrão ou média entre um grupo; forma e função anatômica, assentados na capacidade de ser e fazer; deparando-nos com o último critério na ordem do desvio: o tipo ideal.

No texto de Amaral (1995), José Carlos Rodrigues salienta que cada sociedade, dependendo de suas características, elege um determinado número de atributos que configuram como o seu homem-ideal deve ser: intelectual, moral e corporalmente. Além disso, essa constelação de atributos é uniforme para todos os membros, embora haja sutis diferenças segundo os distintos grupos, classes ou categorias dessa sociedade.

Ainda que endossada pelo *status quo* da clínica e ciência médica, as representações sobre sujeito da norma, padrão ou desviante, fazem parte de um construto social, amplamente afetado pelas relações de poder, classificatórias e qualificatórias, introjetadas nas atividades banalizadas pelo cotidiano. Tomados pela ideologia, tudo que se pensa sobre as coisas e sobre os homens é e/ou passa então a ser uma invenção cultural.

Passemos então nosso foco de atenção para o que destoa do corpo modelo, ideal, socialmente reconhecido pela completude criativa da natureza: o corpo deficiente. Deficiente pelo que lhe sobra ou pelo que lhe falta em sua materialidade.

Nessa investida, buscaremos compreender o universo dos sentidos, especificamente os sentidos atribuídos ao sujeito surdo e à surdez, refletindo como estes sujeitos dão sentido à sua singularidade manifesta nos silêncios em um mundo falante, cuja dominação do verbo nas relações sociais expressa a evolução do homem e sua língua.

Transitemos pelos caminhos que fomentaram a constituição do sujeito surdo, seus processos de reconhecimento, classificação e inclusão que deslocaram, na temporalidade, a sua forma e posição, socialmente reconhecidos hoje em dia.

DESVIO E SURDEZ

A perda auditiva não afeta o sujeito surdo cognitivamente. As idiosincrasias do corpo falante, mas desprovido da oralidade, historicamente trazem consigo uma série de mitos bastante desfavoráveis ao imaginário social que se tem dos surdos.

Pesquisas no campo da educação do surdo, os chamados “Estudos Surdos”, são importantes instrumentos científicos na luta em prol da desmistificação dos sujeitos surdos e da surdez, uma vez que venham a possibilitar e permitir que ocorra uma intervenção pedagógica consistente e eficaz no âmbito escolar e social como um todo, já que, ao longo dos anos, esses sujeitos têm carregado vários estigmas provindos dos discursos médicos, de natureza puramente cartesiana, nos quais são retratados como anormais e, portanto, passíveis à clínica médica.

Lopes (2010), no prefácio do livro “Educação de Surdos”, nos faz a seguinte provocação: “Ser diferente é correr o risco. É sair da normalidade da norma, é estar no ser outro. É viver o risco de manter-se outro mesmo não querendo chamar a atenção, mesmo sobrevivendo entre fissuras.” Assim, podemos observar a trajetória do sujeito surdo no Brasil e no mundo, que vivendo sob a colonização ouvintista, vai se organizando nos agrupamentos aos quais é submetido, desde o assistencialismo à escolarização pulsante que institucionaliza a surdez e o bilinguismo como condição para se viver, condição oficial da comunidade surda brasileira que tem a LIBRAS (Língua

Brasileira de Sinais) como língua viso-espacial, e o português como segunda língua que se apresenta na escrita.

Nos dizeres de Lopes (2010), embora os conceitos e classificações sobre a surdez ainda estejam amarrados aos campos discursivos clínicos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, entre outros, eles são invenções.

O que significa isso?

A resposta para tal pergunta é tão complexa quanto à questão que lhe move. O que podemos entender, no entanto, é que “todas as interpretações possíveis sobre o que convencionamos chamar de surdez são interpretações culturais” (LOPES, 2010 p. 07). Ou seja, “culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o exótico, o comum, entre outros que poderiam compor uma lista infundável de sujeitos” (LOPES, 2010 p. 08).

Ainda para essa autora (2010, p. 08),

Qualquer escola será sempre feita a partir de interpretações e representações que construímos, partindo de um conjunto de justificativas que escolhemos para sustentar nossas formas de entender aquilo que somos e aquilo que o outro é. Toda escolha que fazemos e as justificativas que lhe damos são culturais, mas nem toda interpretação feita sobre a surdez está sustentada em uma teorização de base antropológica.

As justificativas suplantadas pela organização escolar, seus currículos, saberes e práticas reforçam o argumento transcrito acima, como podemos observar atualmente. Os discursos devem compactuar de uma enunciação moral e politicamente correta, contemplando as diferenças e promovendo a inclusão de todos os alunos. Como é fácil perceber na produção publicitária amplamente veiculada: - *“Ser diferente é normal”*.

Cabe pensarmos um pouco sobre quais os efeitos e sentidos são produzidos nos discursos. Os sentidos se deslocam e por isso é importante observar quem fala, quando fala, como fala, para quem fala, e ainda porque fala.

Para compreender melhor é preciso entender que todas as nossas referências são fruto do que faz sentido para nós. Todo sujeito é constituído por “juízo de valor”, o que nos permite qualificar.

Desse modo podemos concluir que não há sujeito sem discurso e nem discurso sem ideologia.

Analisemos o fato, a seguir, descrito por Lopes (2010, p.09):

Durante anos, a surdez ocupou o centro das atenções de *experts* de diferentes campos do saber. Grande parte de tais *experts* era fortemente atravessada por discursos clínicos que se impunham na forma de descrever e classificar a surdez e os seus “portadores”. A maioria deles produziu saberes que orientaram grupos a olhar os sujeitos com surdez como capazes de serem “tratados”, “corrigidos” e “normalizados” através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam, pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade.

Nesse caso, é o status científico que dá o prumo da “verdade”, que forma e/ou reelabora nossa ideologia; responsável, por fim, por nossas formações discursivas que definem o que podemos dizer de acordo com o que já aprendemos. O termo “verdade”, ironicamente empregado acima, coloca em *xequê* o universalismo da ciência e seus métodos.

Concordamos com Lopes (2010) ao entendermos que diferentes discursos criam distintos significados para a surdez, porém nenhum deles pode negar a materialidade presente no corpo. “A diferença surda dá-se no âmbito da cultura sem excluir a diferença primordial inscrita no corpo surdo – o não ouvir.” (p. 21)

Compactuamos, com essa autora, quando propõe:

[...] olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural. Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos foram produzindo e inventando a surdez como um marcador cultural primordial (2010, p.09).

Hall (2000), ao descrever o circuito da cultura, mostra a articulação entre movimentos como os de representação, identidade, produção, consumo e regulação, intimamente ligados uns aos outros em torno de uma produção/invenção cultural. As coisas são inventadas quando usamos a linguagem para falar delas, quando elas passam a existir em nosso cotidiano, quando passam a ter nomes. Se passarmos a narrar a surdez dentro de circuitos não-clínicos e medicalizantes, poderemos inventá-la de outras formas.

A surdez não deve ser entendida como falta, mas sim como condição primeira que constitui o sujeito surdo. É importante pensar a diferença como marca identitária em prol do fortalecimento político da comunidade surda. De acordo com Lopes (2007, p. 21), “convém marcar a diferença entre surdez e falta de audição. Talvez valha perguntar: existe alguma diferença entre surdez e falta de audição? Sim. A diferença está nas noções de normalidade e completude implicadas na idéia de *falta*”.

A história surda está marcada por narrativas ouvintistas que não sucumbem ao direito da comunidade surda de ser narrada e entendida como minoria étnica. Nos dizeres de Lopes (2002, p.102), “o ouvintismo pode ser colocado como um conjunto de práticas culturais, materiais ou não, voltadas para o processo de subjetivação do *eu* surdo.” Essas práticas deixam marcas visíveis no corpo, assim como imprimem uma forma, um tipo de disciplina e de sujeição surda aos valores, padrões, normas, normalidade e médias ouvintes.

Entre os séculos XVII e XIX podem ser observadas, no cenário social, várias posições atribuídas aos sujeitos surdos. Houve um tempo em que o surdo era definido como monstro bestial com semelhança à anormalidade por seus gritos e gestos comparados aos dos macacos, violador das leis jurídicas e da natureza; outra posição assumida sob a ótica da ciência e da filosofia representa tais sujeitos como desprovidos de linguagem, uma vez que a linguagem não era concebida fora da oralidade.

Embora “anormal”, foi preciso promover mecanismos de controle e utilidade para o corpo deficiente. Foi preciso educá-lo, socializá-lo e torná-lo produtivo, mesmo que no desvão de práticas forçadas, forçadas e impróprias à cultura surda. Os processos de inclusão do surdo na sociedade ouvinte, ainda hoje, contam com entraves superiores a ausência da fala ou diferença linguística. Tais entraves assentam algumas de suas arestas, em relação à sociedade ouvinte, no campo identitário. Daí a necessidade de refletirmos os processos e encadeamentos históricos que promoveram, no imaginário social sobre o surdo, a sua participação na sociedade ouvinte, bem como o espaço e a posição que ocupa nos cenários da oralidade.

O trabalho realizado por Costa (2010), apoiado nos estudos de Lima (2004), Benvenuto (2006) e Reily (2009), representa bem alguns aspectos sobre a posição sujeito que se inscreveu a respeito do surdo. O estudo de Costa (2010) apresenta as condições de produção dos discursos que circularam a respeito do surdo, e definiram assim a sua posição sujeito. O quadro apresentado abaixo configura os vários deslocamentos desses sujeitos, e as representações sobre eles através dos tempos, o que, de forma progressiva, vai conformando o modo como os representamos hoje em dia.

Tempo histórico (factual)	Deslocamentos
Egípcios - 4000 anos atrás	A posição sujeito ocupada pelo surdo não seria a mesma de um humano, por ele não falar e por ser incapaz de aprender.
Romanos – 483 a.C	Para os romanos, a discussão em torno de sua posição sujeito era determinada pelo fato de eles terem uma formação imaginária segundo a qual os surdos não tinham possibilidade de desenvolvimento moral e intelectual. Segundo o código Justiniano, também em Roma, o surdo não podia ser educado.

Grécia – 384 a. C	Consideravam os surdos como insensíveis, sem raciocínio e não-humanos. Para Aristóteles, não sendo capaz de falar, o surdo também não tinha a possibilidade de ser educado, de construir pensamentos ou de expressar seus sentimentos.
Idade Média	A figura da surdez era confusamente assemelhada à loucura, e os surdos eram adotados, no século VI, pelas congregações religiosas que seguiam a regra do silêncio de Saint Benoit, na qual os monges se comunicavam por meio de signos.
Até o séc. XV	O mundo não encarava o sujeito surdo como um ser capaz; a posição que lhe cabia era de incapaz de se comunicar oralmente, de se desenvolver intelectual e moralmente, também incapaz de expressar sentimentos ou qualquer pensamento.
A partir do séc. XVI	Através de iniciativas de ensino isoladas e posteriormente institucionalizadas, a educação dos surdos passou a dar-lhes uma posição sujeito em processo de deslocamento. O sujeito surdo passa a ser olhado como apto à linguagem, capaz de se comunicar, de pensar, de expressar sentimentos, um ser de moral, não mais considerado rudimentar; a posição sujeito é tomada humana.

<p>Séculos XVI-XVIII</p>	<p>Reunir alunos surdos pode ser entendido aqui como a primeira intenção de uma resistência e identidade surda, utilizando do gesto como forma de reconhecimento e comunicação entre surdos.</p> <p>Para o gestualismo, com a percepção de que os surdos com dificuldades de fala eram obrigados a viver de modo clandestino, consideravam a linguagem desses surdos, através dos gestos/sinais, eficaz para a comunicação aumentando suas oportunidades.</p> <p>O monge Beneditino espanhol Pedro Ponce de Leon (1520 – 1584) é considerado o primeiro professor de surdos da história, dedicando seus trabalhos iniciais à educação de surdos, filhos de nobres, e fundador da primeira escola pública para surdos.</p>
<p>Século XIX</p>	<p>Destaque para o Oralismo, método de ensino de surdos através da fala.</p> <p>O Congresso de Milão, em 1880, declara a utilização simultânea da fala e dos sinais como uma desvantagem, empecilho para desenvolver a fala, a leitura labial e a precisão das idéias. A oralização, como método de ensino, afeta a posição sujeito surdo de forma que o surdo que gesticula é aquele que não se encaixa aos padrões que o levarão a ser educado. O surdo que não gesticula é aceito pelos ouvintes que o rodeiam e, conseqüentemente, por outros surdos. O Congresso de Milão foi um marco da erradicação dos professores surdos das escolas. Considerado como congresso mundial, declara o método oral puro como aquele que deve ser adotado de forma oficial e definitiva. É relevante salientar que havia apenas um professor surdo entre os 174 congressistas.</p>

Quadro 1: Deslocamentos do sujeito surdo na história. (nossa autoria)

Destaque pra o abade francês Charles Michel L'Épée que criou a primeira escola pública para surdos (1750) denominada “Instituto de Surdos e Mudos de Paris.” Seu método manual incorporava a língua falada, e gerou os “Sinais Metódicos”, uma abordagem gestualista que obteve êxito.

Benvenuto (2006) refere-se aos surdos, figura da anormalidade até o século XIX, como sujeitos de experiência, e diz que a língua oposta à da anormalidade é a do surdo membro de uma comunidade linguística e cultural, a partir dos séculos XIX e XX.

É certo que a educação do surdo trouxe deslocamentos ligados à posição ocupada pelo sujeito surdo, mas não a ponto de tirar-lhe o peso da anormalidade. Benvenuto (2006) mostra este fato na exposição das tentativas diversas de normalização do corpo, que, ao nosso ver, tem mais relação com um anseio de uniformização, de homogeneização, de disciplinarização do lugar desconhecido.

Nos estudos de Lulkin(2000), Skliar (1997b), Rampelotto (1993), Klein (1999), Souza (1998), Thoma (2002), Góes (1996), Brito (1993), Botelho (1998), Giordani (2003), Lunardi (2003), Mottez (2006) e Lane (1997), também é possível verificar o processo histórico constituinte do sujeito surdo e da surdez.

É possível abstrair, nas tramas regulatórias dos processos de escolarização dos surdos, os mecanismos de permissividade, disciplinamento e controle deste espaço institucional de governamentos chamado escola. No entanto, é necessário reconhecer as conquistas identitárias que a composição de uma linguagem própria, - que mais tarde viria a se tornar língua oficial – promoveu para a comunidade surda no Brasil.

No embate oralismo *versus* gestualismo, a resistência surda, paulatinamente, vai se constituindo enquanto minoria, capaz de desenvolver o sentimento de pertencimento de grupo que se identifica na diferença materializada da surdez, mesmo que nos vãos do colonialismo ouvitista. Por isso, o reconhecimento da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) é um marco antológico das conquistas surdas, bem como seus deslocamentos na esfera social.

Importante destacar aqui que a Constituição Brasileira de 1988 tem importante contribuição inicial no deslocamento legislativo em relação ao sujeito surdo, visto que na Constituição da República de 1967, não havia nenhuma menção sobre os direitos dos surdos. No Capítulo 3, Artigo 208, Seção I – Da Educação, no item III, vemos contemplado o direito de: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Outros capítulos também se referem a minorias, o que também vem representar um deslocamento legislativo quanto ao sujeito surdo.

Curioso pensar os adereços que carrega o verbete *portador*: Segundo o Novo Dicionário Aurélio:

portador(ô) [Do lat. portatore.]

Adjetivo.

1. Que porta ou conduz, ou traz consigo, ou em si: “As necessidades da guerra e da caça sugeriram o uso, entre as populações primitivas de todos os continentes, de flechas portadoras de venenos.” (Paulo E. de Berredo Carneiro, O ‘Curare’, Veneno das Flechas na Amazônia, p. 21.) ~ V. onda —a.

Substantivo masculino.

2. Aquele que porta ou conduz: portador de armas, de notícias, de moléstia infecciosa.
3. Aquele que, em nome de outrem, leva a qualquer destino carta, encomenda, etc.
4. Possuidor de títulos ou documentos que devem ser pagos a quem os apresente.
5. Fís. Num semicondutor, a entidade (elétron ou buraco) por meio da qual se faz o transporte de carga elétrica; portador de carga.

6. Bras. Carregador (2).

O emprego do termo na estrutura morfológica das frases, tanto substantivada ou adjetivada, carrega consigo o sentido efêmero de possuir, conduzir ou portar uma série de possibilidades, várias, mais nunca estanques. Parece algo passível da perda, que singela ou bruscamente pode de nós ser arrancada, fluída. Entretanto, a ideia de portar e deixar de ter não se aplica no desvã dos discursos médicos. O portar é incorporado, está no sujeito portador, e alimenta o sentido de moléstia, patologia, desvio, entre outros, que acomete os deficientes, somando ao seu imaginário e centralizando nesses sujeitos o que lhes falta e o que lhes sobra, o que os torna desviantes.

Vieira-Machado, (2010, p. 51) afirma

que quando começamos, a partir do século XIX, a tratar o surdo como sujeito educável, restituímos a esse sujeito sua humanidade, já que é possível ser educável. As instituições são criadas bem ao modo das instituições já existentes em toda parte dessa sociedade disciplinar. Daí, falamos do surdo oralizado, educável, que é uma invenção da clínica da modernidade, e carregamos esse sujeito até o século XX.

Hoje em dia, os documentos que orientam as práticas inclusivas nas escolas procuram aproximar os alunos surdos da condição especial reconhecida na sua diferença linguística. Ao que nos parece, tais documentos identificam na surdez a falta da audição, dando ênfase a esse aspecto na qualificação desses sujeitos.

É importante, para além do reconhecimento da Libras como língua oficial, entender a comunidade surda como grupo distinto do universo ouvinte, constituído por referenciais culturais surdos e, por isso, diferentes.

Vejamos alguns fragmentos conceituais retirados dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre a surdez:

Objetivando a uniformização terminológica e conceitual, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propõe as seguintes características referentes às necessidades especiais dos alunos [...]

Deficiência Auditiva: perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de

compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

- Surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;
- Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

Quadro 02: Fragmentos dos Parâmetros curriculares Nacionais.

Fonte: BRASIL. MEC/SEESP. PCN 1999, p. 25.

Compartilhamos da definição de Lunardi e Morgenstem (2010) ao entenderem e descreverem as adaptações curriculares contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais como parte de um arranjo discursivo que traz as condições de possibilidade para a constituição de regimes de verdade, alicerçados em jogos de poder/saber específicos, a partir dos quais se passa a pensar em estratégias de flexibilização e dinamização curricular para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.

Como podemos observar no trecho abaixo retirado do referido documento:

2.1 – em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa[...].

Quadro 03: Fragmento dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Fonte: BRASIL. MEC/SEESP (2001, p. 45); grifos nossos.

O fragmento exposto acima apresenta a atual conjuntura do sujeito surdo no cenário escolar e demais espaços de relações sociais. O surdo necessita ser bilíngue para ser aceito. Tal condição o mantém dentro da lógica de produção, permitindo a sua participação nas engrenagens do consumo da política neoliberal.

O discurso sobre o surdo é deslocado para o campo da diversidade e, portanto, para a normalidade. O discurso sobre a inclusão é por vez dominante e lança em voga a premissa do “ser diferente é normal.” Segundo Vieira-Machado (2010, p. 88), “em outras palavras, para atender aos anseios do projeto neoliberal de uma educação para todos, é preciso fazer com que a surdez faça parte dessa composição multicultural.”

A inclusão funciona como uma estratégia de governo que possibilita o aprimoramento da engrenagem neoliberal. O neoliberalismo e o discurso inclusivo assenta “todos” nas esteiras do trabalho, cujo rolamento assegura o contínuo dinamismo do sistema de produção capitalista.

Os sujeitos-alunos surdos, ao serem interpelados por discursos inclusivos, são chamados a empenharem-se na tarefa de sua integração, não só no sistema de ensino

comum, como no mundo social, do qual estariam afastados. São capturados por processos de normalização, gerenciados como grupo de risco e regulados por estratégias de controle. Pode-se dizer, então, que os surdos são produzidos na contemporaneidade como sujeitos maleáveis que, além de exercerem sua autorregulação, devem comportar-se flexivelmente. (VIEIRA-MACHADO, 2010)

Assim podemos observar os (re)enquadramentos do sujeito surdo na esfera social ouvinte que tem no português escrito as congruências necessárias para um pertencimento nacional. Para Vieira-Machado (2010, p. 55), “o surdo é um sujeito flexível que entrou no jogo social estrategicamente como forma de sobrevivência”, do contrário seria subjugado ainda hoje como incapaz e anormal. Trata-se de uma adequação do sujeito para um posterior deslocamento em sua posição-sujeito, agora tendo reconhecida sua condição na diferença e não na carência/ausência.

Quanto a ser um sujeito flexível e adaptativo, Veiga-Neto (2008, p. 54-55), nos ajuda a entender melhor esse dispositivo³, afirmando que

um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. [...] a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna.

Reconhecendo esse universo da surdez e do sujeito surdo, a seguir, discorreremos mais detidamente sobre a LIBRAS, a constituição da comunidade surda e os atravessamentos discursivos que as compõem.

OCLUSÃO, RECLUSÃO, INCLUSÃO: EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nas últimas décadas tem sido possível observar uma crescente produção acadêmica em relação aos processos de constituição de uma história surda, e seus desdobramentos nas várias investidas quanto à problematização das relações sociais atravessadas na subjetividade do que se convencionou como surdez e sujeito surdo. As pesquisas científicas têm buscado, sob as matizes dos Estudos Surdos, uma nova ordem para entender e (re)significar tais sujeitos por uma perspectiva antropológica.

Desde o século XVI, a educação dos surdos tem desempenhado um papel importante na vida desses atores sociais, mesmo que inicialmente tivesse (ou ainda tenha) a função de torná-los úteis e aceitáveis à sociedade, qualificando-os para o trabalho (MACHADO, 2008).

³ Segundo VEIGA-NETO (2008, p. 48), “Foucault designa [...] todo um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas cujos elementos são heterogêneos, mas se mantém conectados numa rede de relações.”

Quando se pensa em discutir o tema inclusão, vários são os desafios, ainda mais quando se trata de inclusão escolar de surdos, visto que são alunos cuja diferença lingüística e cultural está o tempo todo em evidência.

Anteriormente, como se pode verificar historicamente, os “clãs” categorizados pelas deficiências, fossem elas física, mental ou sensorial, eram educados em espaços de contenção de suas anormalidades, como salienta Martins e Silva (2006), nos “depósitos de mendicância”, na França do século XVIII, que outrora, gradativamente receberam atenção política e conseqüente ação pedagógica especializada em investidas temporalmente processuais. Jannuzzy (2004) destaca que as idéias a respeito da educação especial vieram ao Brasil especialmente pela França, por meio de pesquisas em laboratórios de psicologia experimental, no século XX.

A história nos mostra que as primeiras idéias a respeito da educação inclusiva para pessoas com deficiência surgiram, no campo internacional, na década de 1980, especificamente depois do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, realizado em 1981.

Em geral, na educação de surdos, são identificados dois modelos, a saber: o clínico e o sócio-antropológico. O primeiro dá ênfase às práticas discursivas e os dispositivos pedagógicos da patologia e da deficiência. Já este último enfatiza a cultura surda, língua de sinais e a comunidade surda, opondo-se ao primeiro.

Os encadeamentos para os processos de reconhecimento da capacidade cognitiva do surdo, não obstante as relações mercantis que operam no jogo de poder, só se consolidaram a partir dos governamentos ouvintes sobre a surdez e pela possível identificação de pares, pelos sujeitos surdos, no universo das escolas. O movimento surdo começa a tomar corpo e identidade, sendo paulatinamente agregado aos espaços de reabilitação, instrução, e por fim *Inclusão* social.

O trato dado ao surdo no passado, bem como a forma como ele mesmo se significava no mundo, nos leva, num primeiro momento, aos sentidos da *Oclusão*. É estar fechado, ocluso no mundo do silêncio. Como estrangeiro em terras desconhecidas, é não reconhecer o outro e por isso mesmo não se reconhecer.

Pensar o surdo através do que lhe falta, ou seja, a oralidade das palavras que, na maioria das vezes, detém os sentidos, provocou durante muito tempo a distância natural entre o convencional urbano e social do desconhecido e não habitual. Apesar desse contexto, Girolamo Cardano, em 1579, foi o primeiro a declarar o surdo como capaz de pensar e de ser ensinado. O *método associativo de figuras desenhadas* de Girolamo possibilitou o desenrolar de uma série de estudos e processos educativos, como o gestualismo e oralismo, que trouxeram para o centro das discussões sobre a educação de surdos a necessidade ou não do uso da fala em suas relações comunicativas.

Concordamos com Vieira-Machado (2010) e outros autores aqui já citados, quando partimos da ideia da surdez como diferença primordial e cultural e do fato de ser

bilíngue como estratégia de sobrevivência. É viver nas fissuras de outra materialidade linguística – para nós, o português.

Como afirma Vieira-Machado (2010), não sabendo o português escrito, a exclusão torna-se iminente, pois, muito mais do que um fator de inclusão em uma sociedade letrada, é a prova constante de que esse sujeito se coloca, para os ouvintes, como pessoa capaz quando se comunica pela língua da maioria ouvinte.

De acordo com Costa (2010), somente a partir do século XVI, através de iniciativas de ensino isoladas e posteriormente institucionalizadas, a educação dos surdos passou a dar-lhes uma melhor posição social. O surdo passou a ser olhado como apto à linguagem, capaz de comunicar-se, de pensar, de expressar sentimentos, um ser de moral, não mais considerado um ser rudimentar. Ocorreu aqui um deslocamento de sentidos da posição social/educacional das pessoas surdas.

É importante ressaltar que no Brasil, em 1857, Ernest Huet fundou uma escola residencial no Rio de Janeiro, e dela nasceu com o apoio do Imperador D. Pedro II, o Instituto de Educação de Surdos, existente até hoje como instituto federal, agora chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).



Figura01 – INES (Instituto Nacional de Educação dos Surdos)

Fonte: Memorial da Inclusão⁴.

⁴ Disponível em <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/br/anexo1/audit34.shtml>

O exposto até então nos revelou um pouco das raízes históricas da educação de surdos. É comum a reverberação de fatos que compuseram os processos de disciplinamento e controle desses sujeitos. Inicialmente rejeitados pela sociedade, não tinham garantidos seus direitos civis como os demais cidadãos, eram vistos como anormais e doentes, o que os qualificavam como inferiores.

A surdez traz imbricada em seus registros históricos o estigma da incapacidade, segundo os quais a discussão em torno da posição sujeito atribuída ao surdo era determinada imagetivamente na impossibilidade de desenvolvimento moral e intelectual, o que carregava também o consenso de que o surdo não podia ser educado. Para Aristóteles (filósofo grego), por exemplo, não sendo capaz de falar, o surdo também não tinha a possibilidade de ser educado, de construir pensamentos ou de expressar seus sentimentos.

Esse sentimento de não pertencimento e aceitação os projetou para as margens da sociedade; e como aquilo e aqueles que sobram, como desviantes sociais, são *reclusos*, encerrados em hospícios e asilos, ou mesmo em suas casas, protegidos (às vezes escondidos) pelo zelo familiar, uma vez tomados pelo peso da alteridade não reconhecida.

Martins e Silva (2006) reforça a ideia de disciplinarização e das relações de poder que se processam no/pelo corpo. A autora alerta que, apesar de haver uma concepção de que a tradição platônico-cristã de nossa sociedade capitalista nos fez esquecer do corpo e privilegiar a “alma”, é preciso lembrar que é justamente pelo corpo que arditosamente o poder age, disciplinando e fazendo do próprio objeto capturado seu maior meio de proliferação. Ou seja, para a autora, onde há saber sobre um corpo, há uma relação de poder, há a produção de uma força de disciplinarização e normalização.

Benvenuto (2006) e Costa (2010) alertam para o fato de que é certo que a educação do surdo trouxe deslocamentos ligados à posição ocupada pelo sujeito surdo, mas não a ponto de tirar-lhe o peso da anormalidade. As autoras mostram este fato na exposição das tentativas diversas de normalização do corpo, que a nosso ver tem mais relação com um anseio de uniformização, de homogeneização, de disciplinarização do lugar desconhecido. Costa (2010 p.23) ressalta que “com a percepção de que os surdos com dificuldades de fala eram obrigados a viver de modo clandestino, os gestualistas consideravam a linguagem desses surdos eficaz para a comunicação e para abrir-lhes portas rumo ao conhecimento.”

O uso de uma linguagem gestual própria gradualmente possibilitou uma série de conquistas aos surdos que, no reconhecimento identitário de sua comunidade, tem de forma legal e legítima, o reconhecimento de sua língua, aqui no Brasil, a língua brasileira de sinais (libras).

Reconhecer-se na diferença linguística e não menos cultural, inflamou os sentidos de si (sujeito surdo) e do grupo (comunidade surda), aflorando o status da surdez como marco cultural diferencial, ou ainda, como traço étnico de pertencimento.

No Brasil, os primeiros trabalhos de Ernest Huet com uma linguagem de sinais trouxeram importantes desdobramentos na linguagem utilizada pelos surdos, na datilologia e nos códigos gestuais produzidos na comunidade surda, o que mais tarde resultaria na legitimação e consolidação da Língua Brasileira de Sinais. Segundo Quadros e Campello (2010, p.19), “o professor Huet usava a língua de sinais francesa (LSF). Assim pode-se concluir que a língua de sinais brasileira (LSB) tenha sido influenciada por essa língua de sinais (LSF)”. O fato de reunir os surdos em um mesmo espaço escolar foi, sem dúvidas, determinante para criação de uma língua própria para os surdos brasileiros.

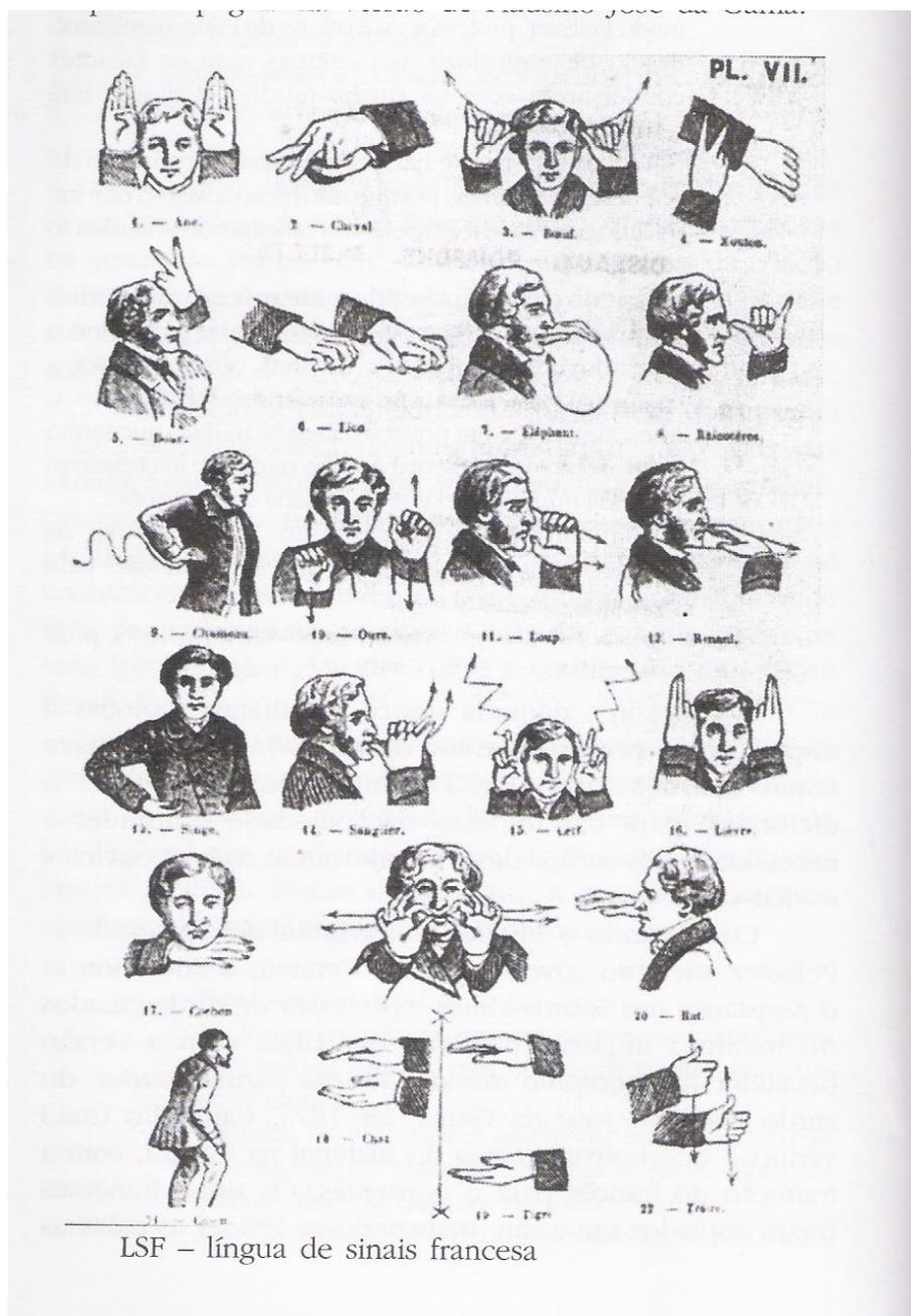


Figura 02: Modelo da Língua de Sinais francesa

Fonte: VIEIRA-MACHADO (2010, p. 22)

Quadros e Campello (2010) apontam as investidas de Huet como ações promotoras do sentimento de pertencimento aos surdos brasileiros a uma comunidade que compartilhava das mesmas facilidades e dificuldades, antes desconhecidas. Mesmo sem possuir, até então, a legalidade devida, o fato de unir os surdos que não dispunham de meios para comunicação e para a educação, o pertencimento ao grupo, o viver em comunidade, já configurava um avanço em termos de aprendizado e de vivência. De acordo com essas mesmas autoras, é possível verificar nos registros históricos das fundações das Associações de Surdos que os surdos se reuniam e tinham “um ponto de encontro para o bate-papo”, como descrevem alguns depoimentos presentes nesses registros.

É importante destacar que vários saberes surdos foram produzidos no e a partir do INES. A produção de tais saberes foi possível graças à convivência entre os surdos no espaço escolar.” (LOPES, 2007, p.27)

Segundo Quadros e Campello (2010), o uso de obras didáticas francesas⁵, traduzidas para o português, foi de grande importância para o entendimento e compreensão sobre o ensino aos surdos. “Atualmente, a LSB é diferente da LSF. A língua de sinais, como qualquer outra língua natural, apresenta todos os elementos linguísticos específicos de uma língua. A LSB reflete a cultura e a identidade surda brasileira, assim como a sociedade ou comunidade surda que, historicamente, foi construída e estabelecida em um grupo ou “povo surdo” no Brasil.” (p. 24).

As línguas de sinais são instrumentos essenciais para transmitir cultura e conhecimento. O *status* e o reconhecimento das línguas de sinais no mundo devem ser reforçados mediante políticas linguísticas, pesquisa e ensino da língua de sinais. As línguas de sinais deverão fazer parte do currículo escolar de cada país. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2007)

O texto, a seguir, nos leva a refletir alguns processos importantes na constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

De acordo com Lopes (2007, p. 25)

as lutas pelo reconhecimento da língua de sinais nas escolas, pelo reconhecimento da comunidade surda e pelo fim de práticas oralistas nos trabalhos com sujeitos surdos ocuparam o cenário educacional com mais expressão acadêmica, social e política só a partir do final

⁵ As obras didáticas para surdos publicadas na França foram traduzidas da língua francesa para a língua portuguesa na gestão de Tobias Leite, dezenove anos depois da criação da escola de surdos.

da década de oitenta e início da de noventa do século XX. Assim, ser surdo passou a representar, a partir dos anos oitenta do século passado, inclusive no Brasil, ser integrante de um grupo étnico minoritário.

A língua de sinais é um elemento constituinte dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. Para Quadros e Campello (2010, p.32) “o encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que, na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças, carregam marcas culturais”. Para estas autoras, “o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns”.

Karnopp (2004), ao trabalhar a questão da língua de sinais e da educação de surdos, argumenta que o reconhecimento político e social da diferença surda e da língua de sinais é recente.

Embora o reconhecimento político da diferença surda seja recente no Brasil, como aponta Souza (1998), a língua de sinais já circula no Brasil desde a chegada de Ernest Huet ao Rio de Janeiro, em 1857. De acordo com Costa (2010) o francês, professor de surdos e também surdo, Ernest Huet foi recomendado por uma carta de apresentação do ministro da Instrução Pública da França ao ministro da França, Saint Georg, e foi então apresentado ao Marquês de Abrantes. O Marquês o encaminhou ao Imperador D. Pedro II, que concretiza seu desejo de fundar o então denominado Imperial Instituto de Surdos-Mudos.

Com a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000, a linguagem de sinais é legitimada. Essa lei é um discurso fundador na esfera da língua brasileira de sinais (libras), por ser o primeiro documento a referir o surdo considerando ser a linguagem de sinais o seu meio de comunicação, sendo instaladas a partir de então as condições de outros discursos sobre o surdo.

De acordo com Costa (2010), há a partir da lei 10.098 uma ruptura, um deslocamento que institui uma região de sentidos, e configura um processo de identificação para os surdos. É possível ainda perceber que o reconhecimento da linguagem de sinais neste documento brasileiro desterritorializa e reterritorializa, remarca as fronteiras entre surdo/ouvinte/intérprete/língua/linguagem/história/discurso. O que pode e deve ser dito sobre o surdo a partir do ano 2000 é que sua linguagem é de sinais e não é oralizada.

Costa (2010) destaca ainda que um fato que nos faz perceber a historicidade das leis atuais é o caminho que elas mesmas apontam em relação às leis anteriores, nas quais estas se fundamentam e se legitimam; o que permite pensarmos as condições de produção dos discursos e a posição dos sujeitos refletida política e culturalmente nos vários atores sociais, apoiados em ideologias e princípios de moralidade e ética, construtos socialmente aceitos.

Cronologicamente, a lei posterior que se refere ao surdo, Lei nº 10.436, data de 24 de abril de 2002. O assunto dessa lei é a linguagem do surdo, e o termo utilizado para referir-se a ela não é mais linguagem de sinais, mas língua brasileira de sinais. Orlandi (2002) afirma que “na construção do imaginário social, a história da constituição da língua nacional está estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define na relação com a formação do país.” Costa (2010) amplia tal discussão no campo da surdez com a seguinte proposição: “[...] escrever língua e não linguagem é tratar de outros sentidos, é dar um lugar sociopolítico à linguagem de sinais e ao sujeito surdo.”

Comumente referida como a Lei de LIBRAS, a Lei 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto 5626 de 2005, apresenta não somente a lei, mas um planejamento linguístico para que essa língua seja reconhecida e difundida no país. Assim como Quadros e Campello (2010, p. 30), entendemos que esse planejamento está previsto na inclusão da Libras em diferentes espaços da sociedade. “A educação passa a ter responsabilidade em garantir a educação bilíngue para os surdos brasileiros, ou seja, a educação na Libras e o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos.”

A lei de Libras determina ainda a inclusão da disciplina de Libras nos currículos de todos os cursos de licenciatura e do curso de Fonoaudiologia. O Decreto dedica um capítulo à formação dos profissionais que irão trabalhar com a Libras, propondo a criação do curso de letras Libras, do curso de Pedagogia Bilíngue, do curso para formar intérpretes de língua de sinais e do curso de Letras Língua Portuguesa como segunda língua para os surdos.

O Decreto-Lei de libras 5.626, de 22 de dezembro de 2005, apresenta os desdobramentos da legitimação de libras como língua do surdo e da língua portuguesa como sua língua escrita. Nesse decreto é possível observar a imposição de regras e funcionamento no que diz respeito ao estabelecimento de conceitos, formação de professor, instrutor, intérprete e tradutor de libras, a obrigatoriedade e não mais a garantia da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, entre outros, e ainda a garantia dos direitos dos surdos à educação e à saúde, o papel do poder público no apoio à difusão de libras, o controle do orçamento público e o controle do uso e difusão das medidas legislativas.

Ao ter a lei 10436/2002 e o decreto 5626/2005 como expressões máximas da garantia do uso da Libras, fruto do movimento surdo nacional de resistência, e o seu reconhecimento como meio legal de expressão dos surdos brasileiros, damos o primeiro passo na possibilidade de garantia desse sujeito bilíngue.

O Decreto nº 5626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (Política Nacional de Educação Especial, 2008).

Quando apresentadas as diretrizes que regem a política, o documento apresenta o seguinte texto quando se refere à educação de surdos:

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros alunos surdos em turmas comuns na escola regula (Política Nacional de Educação Especial, 2008).

Além da educação, essa legislação regula sobre os direitos dos surdos brasileiros de terem acesso a informação e atendimento público em Libras. Portanto, são vários os desdobramentos desencadeados a partir da Lei de LIBRAS enquanto política linguística que vem fortalecer a comunidade linguística brasileira, embora ainda tenhamos uma política maior que legitima o português como “a” língua brasileira, submetendo as demais línguas, inclusive a Libras, a um *status* de menos valia. (QUADROS E CAMPELLO, 2010, p.30).

Concordamos com Lopes (2007), ao salientar a importância de pensarmos como se manifestam a expressão do sentir-se surdo, ou seja, expressão de uma posição de sujeito que se vê e se narra dentro de uma experiência vivida em um grupo particular.

Dando materialidade a Libras, simbolicamente, é possível pensá-la como instrumento fundamental no que diz respeito à acessibilidade do sujeito surdo. Pensamos isso sob dois aspectos: o primeiro deles é espacial, assim como uma rampa e/ou outros arranjos e adaptações arquitetônicas que permitem ir, atravessar, chegar; o segundo, e não menos importante, é atitudinal, que tem no reconhecimento da diferença e na promoção da oportunidade de acesso à sua humanidade.

Vale lembrar que, ainda assim, a condição multiculturalista ou bilíngue assumida pelos surdos em sua trajetória de conquista e pretensa emancipação é de suma importância nos desdobramentos históricos da comunidade surda. Como salienta Viera-Machado (2010, p. 55), “o surdo é um sujeito flexível que entrou no jogo social estrategicamente como forma de sobrevivência”, do contrário seria subjugado ainda hoje como incapaz e anormal. Trata-se de uma adequação do sujeito para um posterior deslocamento em sua posição sujeito, agora tendo reconhecida sua condição na diferença e não na carência/ausência.

Cabe destacar que, embora a Língua Brasileira de Sinais (libras) seja a língua natural da comunidade surda brasileira, a língua portuguesa (LP) pode ainda ser considerada hierárquica, visto que o surdo é tornado oficialmente bilíngue, já que tem como língua de comunicação a libras, e como língua escrita a LP.

COMUNIDADE SURDA

Em nosso texto buscamos dar ao termo comunidade uma acepção sociológica, entendendo-a como conjunto de pessoas organizadas sobre o mesmo conjunto de normas, compartilhando de um mesmo legado cultural e histórico, nesse estudo representados pela territorialidade de indivíduos com relações recíprocas estampadas na/pela surdez.

Como já foi exposto, a Libras tem um importante papel na compilação de ideias surdas para constituição de uma comunidade surda e novas narrativas sobre a surdez.

Segundo Quadros e Campello (2010), é por meio da língua, tomada como natural em uma comunidade, que se reforçam o “sentimento de nacionalidade e de pertencimento”. Prosseguindo tal raciocínio, concordamos com as autoras ao afirmarem a Libras como um “símbolo de identidade”, onde os surdos se reconhecem parte de uma comunidade. “Parte de um povo”, no sentido discutido por Strobel (2005).

Antes da criação das diversas associações de surdos, os surdos se encontravam em diversos lugares, como nos pontos de encontros, os *points*, o encontro para bate-papo. Esses encontros “[...] funcionavam também como divulgadores da língua de sinais, e como indicadores da capacidade do surdo como cidadão” (SENTIL DELATTORE, revista da FENEIS, 2002).

Lopes (2007, p. 28) afirma que a

comunidade surda – organizada em associações e representada pela FENEIS -, regionalmente articulada às universidades, tem mostrado sua força e tem se potencializado à medida que a militância surda se qualifica e consegue lutar e entrar nas instituições de ensino superior, um espaço que até há pouco tempo praticamente não era freqüentado por surdos.

A FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), criada em 1987, é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. É filiada a Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal⁶.

Em relação às conquistas da militância surda, referidas acima, essa mesma autora cita os grupos de estudos e pesquisas como importantes núcleos formadores de agentes/pesquisadores e difusora de conhecimentos sobre a surdez e a cultura surda, narrados por ouvintes e surdos. Esses núcleos têm como referência comum os Estudos Culturais manifestos, mais detidamente, nos Estudos Surdos. Podemos citar como referências:

⁶ Texto informado no web site da FENEIS

- Grupo de Estudos Surdos (GES), formado na Universidade de Campinas/SP;
- Grupo de Estudos sobre linguagem e Surdez (GELES), na Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos (NUPPES), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul;
- Grupo de Estudos Surdos (GES), na Universidade Luterana do Brasil;
- Grupo de Estudos Surdos (GES), na Universidade Federal de Santa Catarina;
- Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), formado por pesquisadores de sete universidades localizadas no Estado do Rio Grande do Sul.

Todos esses grupos pensam a educação e a língua surda sob um enfoque culturalista e antropológico, e tem em sua composição a participação de pesquisadores surdos que, cientificamente, assumem e consolidam espaços no cenário acadêmico, dando voz às suas agruras e também de seus coetâneos, enquanto pertencentes ao universo da surdez.

Klein (1999), ao escrever sobre a resistência da comunidade surda aos movimentos totalizantes e ouvintistas, diz que os surdos mostram suas articulações e resistências de muitas formas: tanto nas lutas a favor da língua de sinais e nos matrimônios surdos, quanto na criação de associações de surdos.

Como enfatiza Lopes (2007, p.72), “a comunidade apareceu como um dos espaços mais produtivos para que a surdez fosse pensada a partir de bases culturais e históricas.” Ainda para ela,

[...] em torno do campo semântico que tem como centro o conceito de comunidade – (com)unidade; comum(idade) -, infinitas narrativas circulam produzindo infinitos e poderosos significados sobre *sentimentos de pertencimento, partilha, comunhão, sociedade, identidade, segurança* etc. Todas essas palavras e expressões são recorrentes nas narrativas surdas sobre a comunidade à qual pertencem.

Para entendermos um pouco mais sobre as comunidades surdas continuamos pela trilha proposta por Lopes (2007, p. 75-76) que, em seus estudos apresentam como significado para comunidade, “entre outras coisas, ter referências que possam orientar um grupo de pessoas em suas lutas.” No caso dos surdos, como nos lembra essa mesma autora, isso é particularmente evidente em suas lutas cotidianas pelo direito de:

- terem uma língua própria;

- se autodeclararem surdos e serem reconhecidos como tal;
- que os membros das gerações mais novas possam estudar em escolas de surdos e terem respeitada a diferença surda no aprender;
- se reunirem nas associações de surdos;
- as famílias de surdos serem orientadas para que, estes possam estar junto de seus pares surdos;
- terem intérpretes em qualquer lugar e em qualquer momento, sem necessitar solicitar sua presença e seus serviços com antecedência;
- participarem de tudo o que acontece em espaços públicos;

Sabemos também que é preciso cautela ao nos referir a uma cultura surda. Pois, embora nos referimos à cultura surda através do que a caracteriza, é válido lembrar que numa via de mão dupla, em seu ir e vir, cultura e sociedade se cruzam. E mesmo estando os surdos organizados em comunidades ou grupos afins, não podemos entender a cultura hoje como algo homogêneo e original, mais sim como fenômeno híbrido.

Segundo Silva (2000), as formas de comunicação advindas da condição surdez são um dos elos mais fortes da própria comunidade, uma vez que nosso modo de ver, entender e nos comunicar entre pares se dão efetivamente segundo processos no comum, para os quais as marcas identitárias são uma condição radicalmente necessária. Este autor (2003, p. 44) comenta que:

A identidade cultural ou social é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos, identidade e diferença são, pois, processos inseparáveis.

Convivendo “entre-lugares” de silêncio, de oralidade, ou participado por ambos (ambiências surdas e ouvintes), vários impasses vêm configurando diferentes identidades surdas. Identidade que, segundo Silva (2000, p. 82) “está ligada à demarcação de fronteiras entre nós e ele que não são simples demarcações linguísticas/gramaticais, mas evidentes demarcadores de posições de sujeitos fortemente marcadas nas relações de poder”.

Para esse mesmo autor (2000, p. 82) a “identidade e a diferença traduzem-se em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.” Concordamos com ele ao entendermos que “afirmar a identidade

significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.”

Perlin (2010), pesquisadora surda, no uso de narrativas surdas em seus trabalhos, nos revela uma série de identidades surdas. As identidades surdas se formam, em muitos dos casos, diante das situações de vida experienciadas pelos surdos. Como por exemplo: surdos que nascem surdos, surdos que ficaram surdos, surdos filhos de pais ouvintes, surdos filhos de pais surdos.

A seguir são apresentadas o que Perlin (2010, p. 63-66) apresenta como categorias de identidades surdas, identificadas por ela nos sujeitos surdos:

1. Identidades surdas: presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita. Este tipo de identidade surda cria um espaço cultural visual dentro de um espaço cultural diverso. Praticamente esta identidade surda recria a cultura visual, reclamando à história a alteridade surda.

O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, ou melhor, nos movimentos surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, “a identidade política surda”. Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência do surdo de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais.

2. Identidades surdas híbridas: são os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos. É uma espécie de uso de identidades diferentes em diferentes momentos, pois tiveram experiências auditivas. Eles captam do exterior a comunicação de forma visual, passam-na para a língua que adquiriram primeiro e depois para os sinais.

Isso não é tão fácil de ser entendido, surgindo a implicação entre ser surdo, depender de sinais, e o pensar em português, coisas bem diferentes que sempre estarão em choque. Assim, você sente que perdeu aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é o dobro de uma parte, duas metades.

3. Identidades surdas de transição: São típicas em situações de surdos que foram mantidos em experiências ouvintes (filhos de pais ouvintes) e que passam depois a se dedicar a comunidade surda. Passa da identidade representada pelo ouvinte para uma identidade surda de experiência visual.

No momento em que esses surdos conseguem contato com a comunidade surda, a situação muda e eles passam pela “desouvintização” da representação da identidade. Embora passando

por essa “desouvintização” os surdos ficam com sequelas da representação que são evidenciadas em sua identidade em reconstrução nas diferentes etapas da vida.

4. Identidades surdas incompletas: é representada por surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante. Negam a surdez e utilizam de recursos que permitem ouvir mais e ser oralizado.

Além dessa identidade que nega a representação surda, suponho uma outra identidade: quando o surdo nega a identidade surda. Igualmente a enquadro nessa categoria por existir uma representação da identidade ouvinte como superior.

5. Identidades flutuantes: são sujeitos surdos construindo sua identidade com fragmentos das múltiplas identidades, não centradas, fragmentadas. Os diferentes contextos, situações de vida, lhes impõem reações onde tendem a assumir as exigências reais do grupo onde estão inseridos.

Identifica as relações de poder mantidas pela família ouvinte ao mandá-la para a escola de ouvintes, bem como os mecanismos de poder colocados pela escola para domesticar as pessoas surdas, como, por exemplo: a fala, o ditar o conteúdo.

(IN) CONCLUSÕES

Em meio às diferentes identidades e histórias, os movimentos surdos, normalmente organizados em associações, são forças de resistência a cultura ouvintista. É aí que são gestadas políticas de identidade surda, cuja força é promovida no discurso da alteridade. Alguns exemplos de associações e movimentos surdos são apresentados no quadro d, a Confederação Brasileira dos Surdos – CBS.

É interessante ver como a heterogeneidade discursiva revela mesmo no universo da surdez tantos dizeres e tantas identidades para os sujeitos surdos.

Não há como concluir. É exatamente nesse vendaval de formas e representações, num turbilhão de combinações e pertencimentos que aos poucos o indivíduo vai decantando e se constituindo em sujeito.

Acreditamos que as notas, apresentadas aqui, não se findam nas discussões e engajamentos promovidos pela escolha de autores e teses que sustentaram nossa espreita sobre esse universo novo, mítico e também revelador dos Estudos Surdos. Acreditamos ainda que os desdobramentos desse trabalho possam ser encaminhados na direção de pesquisas de cunho etnográfico e também experimental que agreguem novos

conhecimentos acerca da relação prática e também pragmática do sujeito surdo no ambiente escolar, partilhado, em sua maioria, por alunos e professores ouvintes, bem como outros espaços de convivência surda.

CAPÍTULO II

ARTIGO II - DISCURSOS DOCENTES SOBRE O OFÍCIO DO PROFESSOR: COM A BOLA, A EDUCAÇÃO FÍSICA

INTRODUÇÃO

O presente texto é o recorte de um estudo que discorre sobre as representações docentes sobre a surdez. As discussões que pretendemos trazer aqui se referem ao que, *a priori*, identificamos como necessário para refletir, discutir e compreender as demais questões que moviam o universo da pesquisa.

Acreditamos ter sido importante discutir num plano introdutório (que subsidiou uma série de outras questões desdobradas), quais representações os sujeitos dessa pesquisa apresentavam sobre o ofício de ser professor e de que forma materializavam suas práticas – o que foi apreendido a partir das formações discursivas produzidas em suas discursividades.

Quais discursos constituem suas práticas? Eis aqui a questão basilar que tencionou nossa espreita.

Em termos gerais, este estudo teve como objetivo identificar como o professor organiza e conduz suas aulas, modulado por suas representações, apreendidas nos discursos acerca do ofício de ser professor.

Para tal, utilizamos da Análise de Discurso (AD) como categoria analítica no desvelar dos discursos que, por fim, provocaram nossas reflexões, o que caracterizou-se em assumir uma metodologia qualitativa no ordenamento e trato metodológico dessa investigação. A Análise de Discurso, em sua vertente francesa, nos permitiu, através de seu referencial, por vez alicerçado em Michel Pêcheux e Eni Orlandi, promover o desenlace das tramas discursivas presentes nos discursos dos atores dessa pesquisa. Segundo Brandão (1991), a AD de tradição européia articula a linguística, o marxismo e a psicanálise, tendo como base a interdisciplinaridade.

Seguindo os passos de Teixeira (2011, p. 102), efetuamos a AD percorrendo três fases: na primeira delas, através do contato com o material de análise, na sua superfície linguística, foi realizado o processo de superficialização (cf. Orlandi, 1999); essa superficialização consistiu em dar ao texto um primeiro tratamento de análise, identificando as frases, a sintaxe, em que condições foi falado o que está dito, enfim, a enunciação. Já na segunda fase, buscamos identificar o objeto discursivo, partindo das formações discursivas. Por fim, chegamos ao processo discursivo, partindo das formações discursivas identificadas em direção à formação ideológica que domina tal discurso.

Os sujeitos que constituem nossa amostragem compõe-se de professores em exercício, a saber: professores ouvintes pertencentes ao universo escolar de duas cidades, localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte (região dos Inconfidentes), microrregião de Ouro Preto, pertencentes à SRE (Superintendência Regional de Ensino) de Ouro Preto.

Os professores mencionados acima eram do gênero feminino e nas duas situações regiam as aulas de Educação Física curricular, possuíam Licenciatura Plena em Educação Física e tinham, no ato da pesquisa, ambas, mais de vinte anos de magistério na educação básica.

Foi utilizada, como instrumento de coleta de dados, a entrevista com os professores, o que enriqueceu sobremaneira a análise, discussão e resultados da pesquisa. As entrevistas foram do tipo semi-estruturada, que, conforme Bailey (1982) é aquela que combina perguntas fechadas e abertas, e que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido sem que o entrevistador fixe, *a priori*, determinadas respostas ou condições. Alguns tópicos são selecionados anteriormente; contudo, as questões reais não o são.

As entrevistas, orientadas por um roteiro prévio de autoria dos pesquisadores, permitiram o bom desempenho na aplicação do instrumento e êxito na obtenção de respostas que atendiam aos objetivos do trabalho. Tais entrevistas foram realizadas nas escolas pesquisadas, utilizando gravador de voz e sendo transcritas em seguida.

Passando a análise e discussão dos dados, apresentamos abaixo algumas questões que interrogaram nossos entrevistados, a fim de revelar os inquietamentos que nos motivaram a essa investigação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O OFÍCIO DO PROFESSOR: FAZER “OUVIR”

Uma observação rápida da realidade parece revelar que as licenciaturas têm se preocupado mais com as questões de conteúdo (informações, técnicas) do que com as questões metodológicas (procedimentos), dentro das quais a capacidade de se comunicar emerge com destaque. Se a capacidade de se comunicar já é imprescindível com alunos “ouvintes”, parece que ela se torna crítica com alunos surdos, já que exige do professor novas estratégias, novas formas, novas aprendizagens.

Levando-se em conta que na escola, o dinamismo e o controle de todo o trabalho dependem da qualidade e do nível dos conhecimentos e habilidades de que são portadores os educadores no coletivo deles, como nos lembra Marques (2006), é inquestionável então a necessidade de que os professores detenham as competências necessárias para lidar com seus alunos, destacadamente no que se refere à capacidade de se comunicar com elas de forma clara, objetiva e eficiente.

Rios (2001) nos ajuda a pensar sobre o discurso das competências, compreendendo-o como uma tentativa de substituir uma representação da hierarquia de saberes e práticas, notadamente aquela que se estabelece entre o "puro" e o "aplicado", entre o "teórico" e o "prático" ou entre o "geral" e o "técnico", por uma representação da diferenciação entre formas de saberes e formas de práticas, diferenciação que seria essencialmente horizontal e não mais vertical.

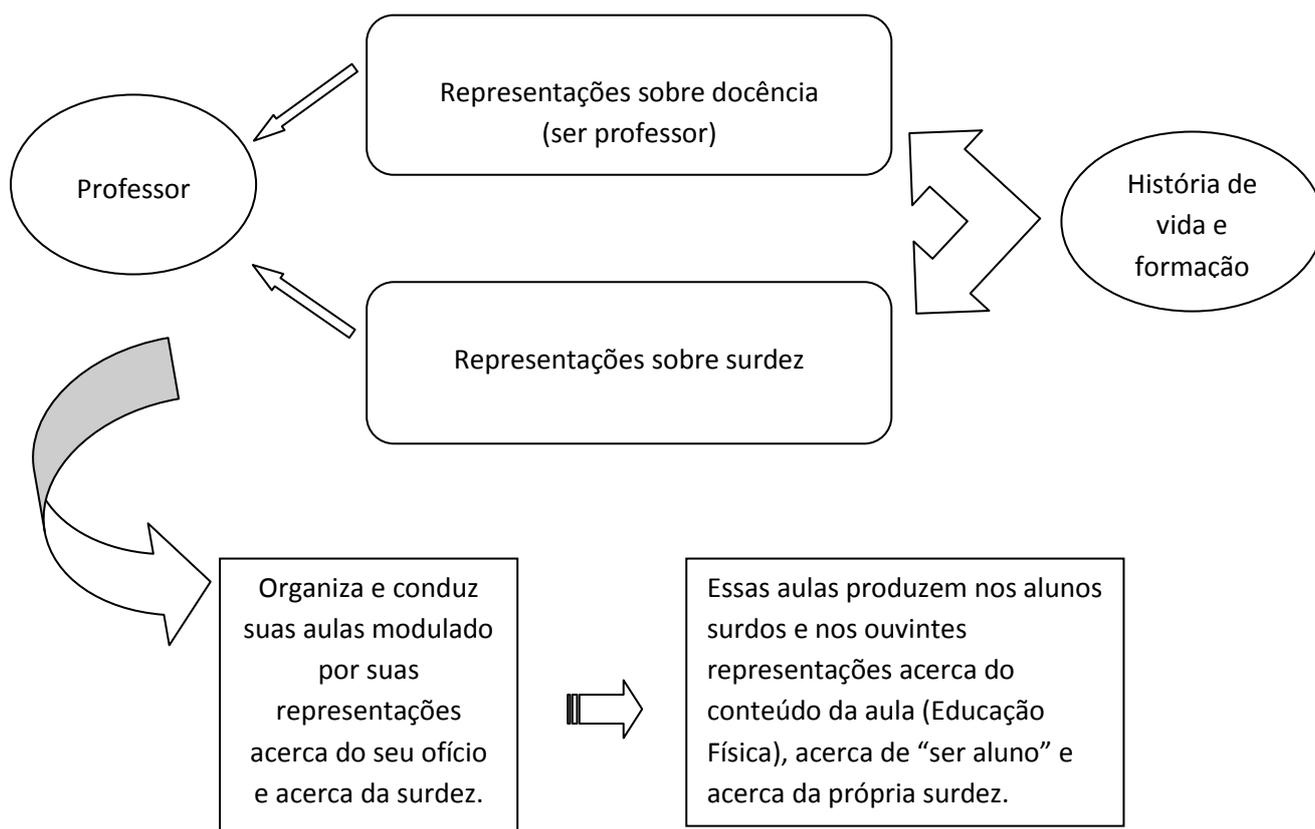
A partir dos discursos docentes extraídos das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física foi possível identificar as formas como materializam seus ofícios de professores. Para tanto, utilizamos das seguintes questões:

- Há quanto tempo você é professor?
- Como foi que você se tornou professor?

- Quais os aspectos positivos de ser professor?
- Quais os aspectos negativos de ser professor?
- Você acha que ser professor de Educação Física é diferente de ser professor de outra matéria? Por quê?
- Qual o principal objetivo que você procura alcançar nas suas aulas de Educação Física?

Partindo dos conteúdos e componentes simbólicos que formaram as representações que cada um tem, em razão de sua história e na forma (materialidade) que damos as coisas que nos chegam. O que se explicita nas escolhas que fazemos, como por exemplo: a escolha profissional que aqui está representado pela docência. O que é ser professor?

Nesse sentido, a nosso ver, o esquema apresentado na figura a seguir orienta nossas reflexões a partir da representação que o professor tem sobre seu ofício, e sobre o universo da surdez, o que reflete diretamente na forma como esse organiza e conduz suas práticas de ensino.



Fluxograma de análise das representações (nossa autoria).

Devemos entender tal esquema partindo dos conteúdos e componentes simbólicos que formaram as representações que cada um tem em razão de sua história e na forma (materialidade) que damos as coisas que nos chegam.

É necessário frisar que o que entendemos por ser professor, ou mesmo o sentido que damos a tudo, compõe um repertório de ideias que é coletivamente representado, e singularmente manifesto. Ou seja, parte de conceitos e fórmulas socialmente aceitas e bem definidas, o que é essencial para ordem numa sociedade de classes.

Pois bem, quanto ao tempo de formação e adesão à área profissional, destacamos as formações discursivas presentes nas falas das professoras. Elas foram identificadas como P1 (professora 1) e P2 (professora 2) a fim de facilitar a organização das falas, bem como a compreensão dessas.

P1: “Bom, eu tenho vinte e cinco anos de formada, mas que eu dou aula em escola tem vinte anos.”

“Éééé... Depois que eu formei? Cé quer...? Na verdade, foi mais é... as coisas foram se encaminhando. Na verdade, na escola particular, que tem vinte anos que eu dou aula,

eu já comecei. Né? Depois de três anos de formada eu comecei a dar aula lá, e aí depois... éééé eu tinha academia, eu dava aula de natação; mais aí assim, tudo tem seus prós e seus contras. Né? Aí eu fui vendo que... Né? Assim, o ser professora em escola, a principio, há dez anos atrás, tinha mais prós do que contras. Hoje não.”

Num primeiro momento, o que mais se destaca no discurso de P1 é a temporalidade com que constrói sua narrativa, fazendo uso de números e expressões que revelam uma desarticulação nas frases, bem como um explícito descontentamento. Isso fica evidenciado quando, no deslizamento de sentido, P1 diz partir de uma outra experiência profissional (que não se configurava nas escolas) para então se tornar “*professora em escola*”, sendo para ela, naquele momento, vantajoso. Contrariamente, se referindo ao hoje, lamenta sua escolha numa aparente resignação.

P1: “[...] *tudo tem seus prós e seus contras. Né?[...] Hoje eu acho que eu não teria trilhado por esse caminho não. Mais foi isso.*”

Embora P1 não tenha dito como ou por que se tornou professora, fica evidente a conveniência que esse ofício representava para ela quando começou a atuar em escolas, o que nos leva a meados dos anos 80 do século passado.

Em P2 foi possível observar a linearidade com que compõe sua narrativa acerca do tempo de magistério e adesão ao campo da docência, assinalando, nesse caso, uma vocação para o exercício de educadora desde muito jovem.

P2: “*tenho vinte e cinco anos. ah... desde nova eu tinha essa intenção de ser professora. Mesmo assim, professora de sala de aula, essas coisas todas;*”

É interessante refletirmos sobre que contexto se dava esse tão favorável exercício da docência há 25 anos. Por que despertava o interesse (pessoal ou material) nas duas entrevistadas?

Essa reflexão é um tanto quanto pertinente, vista as campanhas publicitárias, hoje em dia anunciadas, que conclamam as pessoas a buscarem o ofício de professor, exaltando a fundamental importância desse na construção de uma nação próspera e desenvolvida. O que por outro lado ratifica o *déficit* de professores, configurando-se ainda como um desafio para a educação no Brasil.

Sinteticamente, segundo Correa (n/d):

[...]a educação na década de 80 é a que caracteriza-se por um professor preocupado com a sua prática pedagógica e, que nesse período assume compromisso com o social, vai ao encontro de uma política que privilegie e estabeleça melhores condições a sua profissão, bem como a de seus educandos. Por outro lado, temos um educador descontente pelos seus baixos salários e o descaso do Governo perante a falta de assistência ao meio educacional.

Consonante ao exposto por Correa, Alves (2003) afirma que o pensamento pedagógico brasileiro das décadas finais do século XX, revela uma situação ambígua. Por um lado avançou em relação ao pensar a escola de maneira mais profunda e suas relações sociais complexas, explicitando o aspecto político do ato docente e a sua formação como foco de discussão; o que por outro lado permaneceu, excessivamente, preso às dimensões políticas e sociais amplas, desvalorizando o professor e seu cotidiano de trabalho.

Reconhecendo, em termos, o movimento de transformação pelo qual passou o pensamento pedagógico na década de 80 do século XX - o que indica a tentativa de superação de teorias e práticas educacionais definidas, bem como, a necessidade de valorização profissional dos educadores, em sua esfera socioeconômica e estrutural, por que a professora P1 traz em seus discursos uma aparente depreciação do que hoje se revela nas escolas? Ao que indica, diferente do que se espera, P1 observa uma involução no campo educacional, pelo menos no microsistema do qual faz parte.

De acordo com Teixeira (2011, p. 100), “é importante dizer que um texto nunca é a completa representação do discurso, já que este não é um conjunto fechado de enunciados.” Compactuamos com ela ao acreditarmos que o dito dos professores (aqui transcritos) “dialoga com outros textos existentes e possíveis e com a memória do dizer, a memória discursiva”. O que marca fortemente as referências do passado e do presente sentidos e manifestos em seus relatos.

Para essa mesma autora, a memória discursiva é exatamente “aquilo que fala antes em outros lugares, independentemente,” e que pode também ser chamada, como afirma Orlandi (2001, p.87), de “interdiscurso, ou seja, outros discursos, que estão, de certa forma, presentes no texto, funcionando na constituição do seu sentido.”

Os enunciados a seguir nos ajudam a localizar os meandros que formam as representações sobre o que pesa negativamente e/ou positivamente no fazer docente, em suas práticas cotidianas; o que fica ilustrado nos exemplos que, também nos discursos, ganham sentido nas lembranças que se apresentam em recortes das experiências profissionais, o que não se finda nessa única dimensão dos sujeitos.

Quando perguntados sobre os aspectos positivos da docência, deparamo-nos com dois discursos muito distintos. O primeiro deles (P1) parece mais racional, buscando nas estratégias figurativas de “comunhão” (cf. SÁ, 2010) fazer com que o entrevistador participe ativamente de sua exposição, atacando-o, solicitando-lhe ajuda, assimilando-se a ele, como que num papo “aberto” e de cooperação/corporativismo, visto seu conhecimento de que os pesquisadores comungavam da mesma profissão.

P1: Olha, na verdade hoje, ééé algumas escolas que eu dou aula; primeiro são dois...éééé na escola particular que dou aula, eu dou aula do primeiro ao quinto ano, é uma realidade. Né? ... aqui é sexto e sétimo. Lá é particular, aqui é do Estado. Apesar de que isso às vezes não tem muita diferença não. Mais, ééé essa relação que eu tenho com os alunos do primeiro ao quinto ano é muito boa; porque a criança. Né? Ela ainda. Né? ...tem, assim, um certo respeito pela gente; admiração pelo professor, principalmente pelo professor de educação física porque eles amam Educação Física. Então assim... essa relação com eles é muito bom. Aqui já é diferente, sexto e sétimo ano é bem diferente. Porque eles já tão começando a entrar na adolescência; então isso aqui não é ponto positivo. Lá é.

E os outros pontos positivos é o fato de você ter. Né? No final do mês um salário, no seu... na sua conta. Né? Porque quando eu tinha academia, quem tem o próprio negócio sabe como é que é. Né? Bem, bem variado. E o fato de ter férias; que é uma coisa que eu não tinha quando eu tinha academia; tive academia mais de dez anos; eu passei praticamente dez anos sem ter férias. Né? E isso me esgotou muito. Né? Então, assim, o fato de você ter aquele período de férias que você realmente descansa do que você ta fazendo... isso aí é muito importante. Né? Então...né? é basicamente esses são os pontos positivos.

Podemos observar duas contradições. Na primeira P1 diz que não há diferença entre escola particular e pública. Logo em seguida ela diz que sim, que a diferença passa pela idade dos alunos. Acreditamos que não se assenta na idade essa diferença; o que ela

está mostrando é que os alunos que são menores valorizam o professor, e a turma de alunos maiores não. Seria possível entender, conforme P1, que os adolescentes não gostam dos conteúdos presentes na Educação Física, principalmente os esportes?

A professora P1 quer mostrar que a relação educacional está se dando pela idade, quando de fato não é isso. A contradição está nela mesma enquanto professora, ou seja, ela não altera seu planejamento e relacionamento com a turma, o que em suma se apresenta como a busca por uma identificação “legal” e positiva por parte dos alunos, independente do nível em que estes se encontram. Isso tudo nos leva a entender que a professora não reconhece que o trato dispensado aos alunos adolescentes merece ser diferente do que se dá às crianças.

Observamos também aqui um deslizamento de sentido. Mesmo quando perguntada sobre os pontos positivos que identificava em ser professora, P1 destaca as experiências oriundas de espaços escolares diversos, a princípio, por seu próprio *status* institucional (público e privado). Ademais, sobra em seu discurso o que mais lhe incomoda na atividade docente que exerce. Ela valoriza a estabilidade financeira e os direitos advindos do trabalho e não o trabalho em si, como solicitado na pergunta, relativa aos pontos positivos do ofício docente.

Sobre essa mesma temática, a professora P2 utiliza do efeito metafórico em sua resposta, falando de sentimentos/estados abstratos que traduzem uma atitude positiva (quando fala muda sua expressão, antes tensa, e sorri), justificando tal sensação em paráfrases que traduzem o seu entendimento quanto ao reconhecimento de sua intervenção como professora de Educação Física para o desenvolvimento moral, físico e social de seus alunos; o que marca sua satisfação em fazê-lo.

P2: *oooooooooooooh... como que eu digo? [...] a felicidade./ [...] eu acho que é um ganho muito grande pra gente./ [...] eu me sinto muito realizada com isso.*

P2: *cê ta passando alguma coisa pra criança;/ cê ta ensinando a criança;/ cê ta ajudando no desenvolvimento dessa criança;/ em estar participando da vida de alguma pessoa,né, formando, ajudando na formação dessa pessoal.*

O que fica claro na formação discursiva de P2 é a crença de que seu trabalho reverbere nos alunos aprendizes que lhes permitam alcançar as condições ideais para

o educando, no que diz respeito à sua formação humana, ética, intelectual, autônoma e crítica que deve ou deveria sustentar a cidadania plena.

Quanto aos aspectos negativos atribuídos à docência, ambas as entrevistadas (P1 e P2), apontam em sua discursividade para uma mesma direção, que seria o descontentamento frente à falta de respeito e co-responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos, fazendo menção em suas falas a uma outra fase da educação, do que era o ofício de professor.

P2: *“eu acho que mudou muito, por que, de primeiro”.*

A expressão sublinhada revela um mesmo saudosismo, já presente nas respostas atribuídas ao tempo de formação e inserção como educadores, e que retorna aqui como marcador dessa diferença histórica que tem se processado na relação professor-aluno, na realidade em que vivem, e que tem por semelhança o espaço onde se constroem: a rede pública estadual de ensino de Minas Gerais.

P1: *“Hoje em dia, ser professor é uma profissão muito estressante.”*

P2: *“Hoje em dia, eu to achando assiiiiiiiiim... muito difícil.”*

O principal argumento para tamanha insatisfação se dá na relação professor-aluno, trazido aqui como *“falta de limites”* pelas entrevistadas, o que nos leva a pensar em uma nova reconfiguração nas relações de poder exercidas dentro da sala de aula. O que por sinal, desautoriza, intimida e desmotiva os professores na organização de suas aulas. Como podemos observar nas formações abaixo.

P1: *As famílias, hoje em dia, estão totalmente desestruturadas. A gente recebe os alunos, assim, a maioria dos alunos, eles não têm limite; eles não têm respeito. Né? E isso afeta o relacionamento deles conosco.*

P2: *“Os meninos não valorizam muito; sabe? /assim... o desrespeito, dos alunos; tem muito aluno bom, mas, tem vários que você fica assim, chateada. / Tem dia que dá vontade até de desistir./ eu acho que isso aí a gente fica meio insatisfeito.”*

P2 revela um já conhecido desprestígio do conteúdo Educação Física quando comparado aos demais (disciplinas curriculares), como a Matemática por exemplo. No

entanto, afirma não ser esse o caso quando o balizador para a impressão docente é o comportamento dos alunos na escola e sua relação com os outros professores da escola.

P2: “Mas assim... não é só a área da Educação Física, eu vejo que, todos os conteúdos, hoje em dia, os meninos não valorizam muito; sabe?”

Essa mesma professora, contrário a satisfação em ensinar manifesta na última questão discutida a pouco, revela uma situação de conformidade em relação à sua permanência no magistério mesmo diante das agruras suscitadas em suas falas.

P2: Tem dia que dá vontade até desistir, mas como você ta., eu estou nessa barca há vários anos não tem como eu parar, né?

Já P1 deixa claro que não escolheria essa mesma carreira.

P1: “Hoje a coisa mudou bastante. Hoje eu acho que eu não teria trilhado por esse caminho não.”

Seria possível mudar os rumos da *embarcação*, ou mesmo *descarrilar* e então guiar sobre outros *trilhos*? As possibilidades para tal feito, sem dúvida, existem. No entanto, nos parece difícil de isso ocorrer, visto que nossas entrevistadas sobressaltam o pesar do presente em relação ao passado quando se referem à atividade docente, o que adicionado aos mais de vinte anos de ensino e seus descontentamentos inviabilizam muitas mudanças.

É comum a ocorrência de pesquisas que apontam a falta de condições de trabalho adequado e os baixos salários como os aspectos mais negativos apresentados por professores. Diferentemente aqui, esses pontos não foram mencionados pelas professoras entrevistadas.

Ao indagar nossas entrevistadas sobre a existência de diferenças entre ser professor de Educação Física e professor de outras disciplinas/matérias procuramos, através das respostas, conduzir nossa discussão para como o professor trata a inserção da Educação Física dentro da escola, bem como, de que maneira ele avalia a sua importância no contexto da formação do educando.

A professora P1 diz que a Educação Física é sim, diferente das outras disciplinas, por dois aspectos, no entanto, se confunde em sua narrativa. A princípio

enuncia o que se espera, diante das correntes pedagógicas atuais da Educação Física, ou seja, o redimensionamento de seus conteúdos também sobre os aspectos conceituais e atitudinais em suas aulas, e não mais o seu uso exclusivo sob o ponto de vista funcional e procedimental.

Darido (2005), do mesmo modo que Libâneo (1994), Zabala (1998) e Coll (2000), nos ajuda a pensar e entender os conteúdos de ensino como conjunto de habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a “assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.”

Nesse caso, P1 declara uma prática que desclassifica a Educação Física como disciplina em relação às outras matérias curriculares, fazendo-a sob o discurso da dificuldade em realizá-la. O que se consuma no fazer como fim em si mesmo.

P1: O primeiro aspecto é o aspecto éééé', do fato da Educação Física não ser cobrada como uma matéria... ééé... como o Português, a Matemática, a Geografia, em que os alunos têm que ter aquela parte teórica. Né? Muito pelo contrário; se você vai fazer isso com os alunos, se você vai tentar fazer isso, que hoje, éééé pelo, pela nova visão da Educação Física, é o que a gente; né? ... deve fazer; mais implantar isso na escola é muito difícil.

Darido (2005) assim como nós, acredita que na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação docente deve superar a perspectiva fragmentada de uma aula centrada no desenvolvimento de conteúdos procedimentais, envolvendo também as dimensões atitudinal e conceitual.

Ainda para a professora (P1):

P1: “o aluno acha que Educação Física é ir pra quadra jogar bola... brincar, correr...”.

Mas afinal, não é isso que ela reforça, enquanto professora, quando se entrega às dificuldades de introduzir um novo conteúdo ou se render a vontade dos alunos? Essa vontade representa mesmo uma escolha?

Outra diferença atribuída como positiva por P1 se refere ao fato de “*hoje em dia pelas cidades, do jeito que elas tão, não terem muito espaço para brincar nem nada; à hora da Educação Física é a hora do lazer deles*”.

Entender a Educação Física como espaço de lazer para os alunos, vista as circunstâncias justificadas no discurso acima, autoriza o aluno a fazer o que “quer”, já que lhe é permitido, como afirma a professora, um momento para repor ou mesmo compensar o que lhe foi retirado em outros espaços antes oportunos para tal prática, como praças, ruas, ou suas próprias casas.

Concordamos com Oliveira (2008, p.306-307), ao entendermos que “as aulas de Educação Física não podem ser um apêndice das demais disciplinas e atividades escolares, nem devem ser um momento subordinado e compensatório para as *durezas* das aulas em sala”, ou mesmo das atividades extra-escolares. E mais, “se a atuação do professor é na quadra e em outros lugares do ambiente escolar, seu compromisso é com a escola, com o projeto de escolarização ali instituído, sempre em favor da formação humana.”

Novamente irrompe um saudosismo de outrora, e começam a surgir possíveis causas para a “falta de limites” dos alunos, sentidos pelas professoras, em suas aulas de Educação Física. É importante lembrar que a forma como o professor organiza e conduz suas aulas, modulados por suas representações acerca do seu ofício produzem nos alunos representações acerca do conteúdo da aula (Educação Física) e acerca de “ser aluno” naquele momento de aula.

Ainda sobre as diferenças Educação Física/outros conteúdos, P2 se coloca por outro viés, que seria o da proximidade com os alunos.

P2: Eu acho que a gente tem um contato tão grande com eles; eles têm uma liberdade em tá contanto as coisas pra gente. A gente faz... assim, parece que a gente faz parte da vida deles. Tem coisas que eles falam com a gente que eles não têm coragem de falar com o professor de sala de aula. Eu acho muito bom!

É fato que o espaço das aulas de Educação Física, livre do mobiliário escolar, possibilita a aproximação dos vários corpos que compõem a diversidade humana dentro de uma mesma classe de alunos. Isso, pelos próprios sentidos que se configuram no simbolismo que uma sala de aula com carteiras e alunos perfilados, professor à frente da

turma, e um disciplinamento que a ordem desse ambiente autoriza/permite. Dessa maneira, fica claro perceber que o espaço das aulas de Educação Física já carrega em sua especificidade uma série de representações (muitas delas negativas), o que nesse sentido, traz para o professor a responsabilidade em conduzir suas aulas com a dinamicidade que lhe é peculiar e desmistificar os equívocos advindos de práticas reconhecidas como ruins.

Em relação às boas práticas para Educação Física, seu campo de conhecimento, e atribuições nas atividades de ensino, corroboramos com os dizeres de Oliveira (1998, p. 126), ao salientar que

[...] o profissional de Educação Física precisa compreender-se como aquele intelectual responsável pela organização e sistematização competente e crítica das práticas corporais conscientes do homem e suas determinações pelas relações com o trabalho, a linguagem e o poder, elementos estruturantes de uma sociedade cindida em classes e, conseqüentemente, em interesses antagônicos. O trabalho, no sentido de transformação da condição natural do homem, produzindo, este, a sua história própria. Porém, essa produção da história (cultura) não se dá sem um substrato ideológico que determina as formas de linguagem. A conformação dos signos sociais (palavra, gesto etc) se dá sempre num contexto de relações sociais e orientações ideológicas [...]. Finalmente, as relações de poder, também orientadas pelo jogo de forças determinado ideologicamente pela própria cultura, que cristaliza a condição dos sujeitos em determinada estrutura social. Pensar a Educação Física no interior da escola sem pensar os seus determinantes culturais é, como a sua história bem tem demonstrado, torná-la acéfala.

Em relação aos objetivos elencados como os mais importantes atribuídos pelas professoras P1 e P2, temos:

No primeiro caso uma abordagem que se vincula à educação do corpo para saúde, ressaltando a necessidade de reconhecer a individualidade dos alunos e seus diferentes níveis de aptidão motora.

P1: “tento fazer o aluno sentir éééé gosto pela atividade física; Não somente chegar lá na quadra e chutar bola, e jogar e fazer gol. Porque isso aí, se você priorizar isso aí vai ta separando; / principalmente levar o aluno a entender a importância da atividade física, seja ela um esporte, uma caminhada, seja qualquer coisa desse tipo; é ele tomar consciência que a atividade física é importante pra ele, não somente agora na fase de crescimento, da adolescência , mas pra vida toda.”

No segundo se observa um discurso que atravessa o dualismo do corpo e contempla o aluno por inteiro, como um todo. Não se fala em habilidades físicas ou motoras. O que versa aqui é a formação humana.

P2: Oh, eu acho que é ta ajudando na formação do cidadão. Sabe? Na formação de opiniões, de ideias. sabe? O aspecto crítico da criança. Eu acho assim... eu acho que, no todo, formar o cidadão. né? Dar alguma contribuição pra vida deles futuramente.

É possível depreender nos vãos dessas formações discursivas, formações ideológicas que nos permitem identificar como pensam, entendem e reproduzem seus discursos sobre a Educação Física. Em P1 fica evidente uma inclinação para uma abordagem mais técnica desse conteúdo na escola, talvez por suas experiências anteriores com academia de ginástica, que significa também uma afinidade com o campo representacional do fazer corporal, que deve se dar na/pela experiência motora.

Em P2 observamos um discurso “politicamente correto”, de acordo com as teorias pedagógicas críticas (como as apresentadas por Kunz (1994) e Soares *et al*(1992), e as políticas de ensino, amplamente difusas nos cursos de formação e aperfeiçoamento, decretos, portarias e leis que chegam às escolas, ou mesmo as veiculados nos canais de comunicação (BRASIL, 1998;1999;2001).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tardif (2004) revela o quanto a história de vida dos professores influencia em suas práticas pedagógicas. Para ele, os fundamentos que constituem a competência dos professores são adquiridos por meio de sua experiência de vida e atividade profissional.

Seria raso, então, pensarmos que tudo que sabemos sobre docência nos foi transmitido e processado em nossos cursos de formação. Tanto o ofício de ser professor, quanto as demais representações que fazemos sobre o mundo e sobre as coisas são processuais e dinâmicas. A *moral*, assim como os *costumes*, também é um bom exemplo para esse estado não inerte do pensamento e das ideias. Ora, em um passado não tão distante, os negros eram tratados como mercadorias, cuja força de trabalho justificava seu valor de troca, cerceando-lhes a condição de humanos.

Para Orlandi (2001), um discurso aponta para outros que o sustenta, sendo parte de um processo discursivo mais amplo e sistematicamente contínuo. Desse modo não há

começo absoluto e nem ponto final, tendo todo dizer relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Segundo Pêcheux (2001) um discurso é construído em decorrência das relações estabelecidas pelo seu autor às coisas que já foram ditas, à posição em que ocupa e à posição da pessoa a quem o discurso é dirigido e assim sucessivamente.

Ao deprendermos alguns significados apresentados sobre a prática pedagógica dos professores entrevistados (P1 e P2) e como buscam dar materialidade aos sentidos ali construídos por suas representações acerca da docência, foi possível identificar uma visão compassiva e por vezes mimética ao elaborar mesmo no peso atribuído ao ofício de professor uma resignação condizente às experiências e ao tempo de vida consumidos nessa carreira. O que por hora, somada às dificuldades em ensinar (descrito pelas professoras), também configura certa desmotivação para adotar iniciativas metodológicas condizentes e necessárias aos novos contextos escolares.

CAPÍTULO III

ARTIGO III - DISCURSOS DOCENTES SOBRE A SURDEZ

INTRODUÇÃO

No contexto de uma educação fortemente marcada por práticas ligadas à oralidade, os surdos constituem um contingente que impõe um desafio às ações educativas cotidianas do professor: trata-se da capacidade de se comunicar com essas pessoas, de estabelecer com elas uma forma de interação que lhes seja efetiva para o aprendizado, que lhes permita “dizer” e “serem ouvidas”.

Nesse sentido, as relações que o professor ouvinte, mesmo mediado pela interpretação e tradução de um intérprete em suas aulas, estabelece com seus alunos surdos, tem no uso de suas práticas a maneira como esses representam - ainda no campo simbólico - seus alunos; o que, sem dúvidas, permite um gerenciamento de suas aulas e procedimentos de ensino de fato inclusivos ou não, respeitando o sujeito surdo e sua identidade marcada por sua língua.

A relação surdo/ouvinte traz ainda imbricada às dificuldades de comunicação, práticas culturais distintas; são diferentes formas de se significar no mundo. No entanto, de forma hegemônica, os ouvintes mantêm sobre o surdo, a partir da perspectiva oralista ou ouvintismo, representações do corpo surdo fundadas em teorias e práticas que não transcendem a ideia da função orgânica presentes nos discursos clínicos, sobrando nesses uma demasiada avaliação sobre a incompletude do “deficiente”.

De acordo com Skliar (2001, p.15), “ouvintismo pode ser entendido como representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos [...]. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.”

É necessário entender essa tomada de posição dos ouvintes sobre os surdos como elementos da exterioridade, ou seja, trazemos conosco uma série de outras referências ideológicas, portanto culturais, e por isso reproduzimos representações

historicamente construídas em diferentes tempos e espaços, (re)configurando ou não a posição/forma sujeito na sociedade (PECHÊUX, 1997).

Diante do exposto, surge a presente pesquisa, que no núcleo de suas discussões traz questionamentos e avaliações sobre o processo de escolarização dos sujeitos surdos em “escolas regulares”, apresentando nessa faceta do espaço escolar e seus currículos as relações protagonizadas por professores ouvintes e alunos surdos nas aulas de Educação Física. Quais discursos constituem essas práticas?

Em termos gerais, este estudo teve como objetivo identificar como o professor organiza e conduz suas aulas, modulado por seus discursos acerca da surdez.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Tivemos como balizadores no exercício investigativo da pesquisa os chamados Estudos Surdos como referências primárias, fomentando nossas reflexões sobre a surdez e o sujeito surdo. De acordo com Skliar (2011, p.29),

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

Os Estudos Surdos buscam uma orientação culturalista como marca de uma posição política e epistemológica, o que busca promover em seus estudos matrizes identitárias. Esta última se ocupa dos diferentes aspectos da cultura, envolvendo, por exemplo, outras áreas de conhecimento como a história, a filosofia, a sociologia, e a etnografia, entre outras.

Entender as vertentes que configuram este tipo de estudo foi fundamental na construção desse texto, vista a tomada de posição que nós lançamos, enquanto pesquisadores, sobre o sujeito surdo e sobre a surdez. A forma como olhamos e os discursos assumidos na escrita que constrói o enredo dessa pesquisa tratam o sujeito surdo como minoria étnica, e, portanto, culturalmente deslocado em sua posição sujeito e sua subjetividade.

Adotamos para o termo 'sujeito' o sentido usado pela Análise de Discurso (AD), que segundo Orlandi (2001, p.99), "é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva)."

Os sujeitos que constituem nossa amostragem compõe-se de dois professores em exercício, a saber: professores ouvintes pertencentes ao universo escolar de duas cidades, localizadas na região metropolitana de Belo Horizonte (região dos Inconfidentes), microrregião de Ouro Preto, pertencentes à SRE (Superintendência Regional de Ensino) de Ouro Preto, identificados aqui como P1 e P2.

Foi utilizada, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada com os professores, o que enriqueceu sobremaneira a análise, discussão e resultados da pesquisa.

Findada a fase de coleta de dados, utilizamos a Análise de Discurso (AD) como categoria analítica, onde o *corpus* da pesquisa foi analisado de forma a capturar as formações discursivas sobre o aluno surdo e a surdez, presentes nos discursos dos professores entrevistados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Tardif (2004) revela o quanto a história de vida dos professores influencia em suas práticas pedagógicas. Para ele, os fundamentos que constituem a competência dos professores são adquiridos por meio de sua experiência de vida e atividade profissional.

Seria raso, então, pensarmos que tudo que sabemos sobre docência nos foi transmitido e processado em nossos cursos de formação. Tanto o ofício de ser professor, quanto às demais representações que fazemos sobre o mundo e sobre as coisas são processuais e dinâmicas. A moral, assim como os costumes, também é um bom exemplo para esse estado não inerte do pensamento e das ideias. Ora, em um passado não tão distante, os negros eram tratados como mercadorias, cuja força de trabalho justificava seu valor de troca, cerceando-lhes a condição de humanos.

Para Orlandi (2001), um discurso aponta para outros que o sustenta, sendo parte de um processo discursivo mais amplo e sistematicamente contínuo. Desse modo, não há começo absoluto e nem ponto final, tendo todo dizer relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Segundo Pêcheux (2001), um discurso é construído em decorrência das relações estabelecidas pelo seu autor às coisas que já foram ditas, à posição em que ocupa e à posição da pessoa a quem o discurso é dirigido, e assim sucessivamente.

Ao deprendermos alguns significados apresentados sobre a prática pedagógica dos professores entrevistados (P1 e P2) buscamos analisar os dizeres sobre o sujeito surdo e sobre a surdez a partir das questões trazidas abaixo:

- Na sua formação, você recebeu algum treinamento específico para lidar com surdos?
- O que você entende sobre a surdez?
- Como você faz para se comunicar com os alunos surdos que frequentam suas aulas?
- Na sua opinião, os alunos surdos têm o mesmo aproveitamento das aulas que os alunos ouvintes? Se não, a que você atribui o déficit de aproveitamento dos alunos surdos?
- O que você poderia fazer para melhorar/otimizar o aproveitamento dos alunos surdos nas aulas que você ministra?

Mais que evidenciar nossas hipóteses quanto à falta de qualificação dos professores para atender os alunos surdos em suas aulas, a primeira questão encaminha uma série de equívocos sobre a surdez, sobre a presença do intérprete nas escolas, e a forma estigmatizada como se referem aos alunos.

Ambas as professoras utilizam de formas metafóricas para se referir à surdez ou a deficiência auditiva – termos usuais que frequentemente aparecem na literatura acadêmica.

P1: “Na universidade tem uma matéria sobre é... quando eu fiz foi uma matéria específica pra trabalhar com esse tipo de pessoa, mas ela era optativa e eu não fiz.”

P2: “[...] às vezes ele participa mais do que o menino que não tem problema.”

Na primeira formação discursiva estão presentes elementos que traduzem os estigmas que o sujeito surdo carrega, tendo sua avaliação interpelada pelos conceitos e pela discursividade clínica, sob o aval da medicina ou, num plano maior, das ciências da saúde. Referem-se aos “indivíduos” e não aos “sujeitos” no empirismo de suas investigações e teses.

Para Sá (2010, p. 174),

Não existe um sentido inerente às palavras, mas esse sentido decorre do contexto dos discursos nos quais estão inseridos, por isso existe uma luta em torno do sentido da palavra “deficiente”, contra a qual os movimentos surdos estão lutando. Os surdos não querem ser chamados de “deficientes” não por negarem delirantemente a surdez, mas por resolverem sua impossibilidade de apreender auditivamente o mundo por meio de uma leitura visual do mesmo.

Segundo essa mesma autora (p.182), “todo enunciado negativo pressupõe um enunciado afirmativo”. Ou seja, dizer “[...] meu aluno surdo participa mais que os que não têm problemas”, significa também dizer que mesmo com *problema* o meu aluno é participativo.

Um outro problema estaria em recusar-se a dizer surdo ou qualquer outro nome para a falta auditiva, uma vez que privar-se em dizer faz com que busquemos o eufemismos nas palavras de forma a conter-lhes a pejoração. Continuar dizendo “esse tipo de pessoa” apenas reforça uma negação. A negação da identidade, independente de qual seja.

Carmo (2010) destaca que os hábitos dos professores podem transformar-se num estilo de ensino e até mesmo em traços de personalidade. Assim como ele, acreditamos que “os professores carregam consigo uma história marcada por estigmas, crenças e preconceitos” (p. 24). Soma-se a isso, tudo que se aprende nos longos anos de escolarização, destacadamente a referência marcada na experiência enquanto aluno de outros professores. “Essas lembranças e vivências, na hora de ensinar, falam mais alto do que os conhecimentos que aprendem nas universidades durante a formação” (p. 24).

Historicamente, segundo Melo e Domingues (2004), a questão da formação de professores tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas.

Trata-se de uma questão essencial das sociedades, atravessada por discussões complexas que se estendem desde a natureza até as finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores. Um dos pontos mais críticos, nesse sentido, refere-se à falta de integração entre as licenciaturas e a realidade onde os licenciandos irão atuar.

Em outras palavras, Pereira (2000) afirma que há ainda pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades, e os que os absorvem: as redes de ensino fundamental e médio. Essa desarticulação reflete, talvez, a separação entre teoria e prática tão denunciada nos cursos de formação de professores. Não é à toa, portanto, que muito se propala o fato de que os cursos de formação de professores precisam construir e assumir um projeto pedagógico que possa viabilizar uma sólida formação teórico-prática dos professores, no sentido de contemplar as diferentes dimensões - científica, cultural, humana, política e ética - para que possam realmente tornar-se profissionais capazes de atuar criticamente na sociedade, com o objetivo de contribuir com a realização de processos de educação mais humanos e democráticos.

Oliveira (2008) nos chama a atenção para o fato de que as aulas de Educação Física, na escola, constituem importantes momentos para problematizar situações por meio de uma reflexão apurada, com elementos que levem os sujeitos ali participantes a questionar formas já “naturalizadas” de preconceito, domesticação e violência sobre o corpo. A ocorrência de tais situações permite a todos (alunos e professores) melhores condições para entender e respeitar o diferente, abertos a mudanças de atitudes e posicionamentos frente ao mundo.

Para Lopes (2010, p. 08), “qualquer escola será sempre feita a partir de interpretações e representações que construímos, partindo de um conjunto de justificativas que escolhemos para sustentar nossas formas de entender aquilo que somos e aquilo que o outro é.” Toda escolha que fazemos e as justificativas que lhe damos são culturais, mas nem toda interpretação feita sobre a surdez está sustentada em uma teorização de base antropológica.

Analise o fato a seguir descrito por Lopes (2010, p.09):

Durante anos, a surdez ocupou o centro das atenções de *experts* de diferentes campos do saber. Grande parte de tais *experts* era fortemente atravessada por discursos clínicos que se impunham na

forma de descrever e classificar a surdez e os seus “portadores”. A maioria deles produziu saberes que orientaram grupos a olhar os sujeitos com surdez como capazes de serem “tratados”, “corrigidos” e “normalizados” através de terapias, treinamentos orofaciais, protetização, implantes cocleares e outras tecnologias avançadas que buscam, pela ciborguização do corpo, a condição de normalidade.

Concordamos com Sá (2010, p. 24-25), ao afirmar a necessidade de “fazer com que os professores superem valores e crenças arraigados, mudando significativamente a forma de ver e se relacionar com o Outro e com o conhecimento.” Como esclarece Lopes (2010), não significa negar a falta de audição do corpo surdo, no entanto é preciso deslocar nosso olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos com surdez.

Tanto P1 quanto P2, não vêem impedimento à participação dos alunos surdos em suas aulas. Embora não discorram detidamente sobre os procedimentos e práticas advindas de seus programas de aula, avaliam o envolvimento do aluno surdo como sendo positiva, o que permite dar novos significados e novos sentidos ao aluno surdo, alunos ouvintes e à professora; tudo isso nas experiências relacionais que se dão pelo/no corpo humano.

P2: “só de tá olhando pra gente eles [referindo-se aos surdos] eles já percebem./ eu acho que a surdez não atrapalha o aluno a participar das suas atividades.”

P1: “os surdos dá pra você trabalhar bem”

A presença do intérprete nas escolas aparece como uma grande contribuição, principalmente para as professoras entrevistadas diante do grande distanciamento existente entre professor-aluno surdo, o que se confirma em seu declarado despreparo para atender esse aluno.

Atribuindo ao intérprete ou mesmo aos demais alunos da turma a comunicação com o aluno surdo, a professora P1 evidencia isso em seu discurso quando afirma se utilizar de um canal de comunicação já constituído entre os alunos ouvintes e o aluno surdo, através de códigos linguísticos estabelecidos por eles mesmos em suas relações no cotidiano escolar. O que na concepção de P1 acaba por desonerar-lhe de iniciativas semelhantes, já que não domina ou possui pouca informação sobre a Libras (língua brasileira de sinais).

P1: “[...] hoje em dia tá mais fácil por que tem as intérpretes/ ela entendia muito os colegas... então as vezes, quando eu não conseguia... os próprios colegas ajudavam a fazer ela entender o que eu queria passar.[...]”

A importância atribuída aos intérpretes esteve sempre presente nos discursos de P1 e P2. Retornaremos a essa discussão nas temáticas seguintes, já sabido que ao se referirem ao intérprete, presente em suas aulas (?), depositam sobre eles a mediação do ato educativo, sendo a relação professor-aluno surdo intermediada, *a priori*, por um interlocutor.

Outro fragmento apresentado por P2 lança uma nova questão quando se refere às dificuldades ainda enfrentadas ao lidar com o aluno surdo:

P2: “[...] eu to aprendendo”

“[...] eu to caminhando”

Analisando os dispositivos de paráfrase, e somando a essa análise o fato de que P2 é professora há mais de vinte anos, cabe pensar: Depois de tantos anos de carreira, onde estavam os surdos que não compunham as turmas nas escolas de ensino regulares?

Anteriormente, como se pode verificar historicamente, os “clãs” categorizados pelas deficiências, fossem elas física, mental ou sensorial, eram educados em espaços de contenção de suas anormalidades, como salienta Martins e Silva (2006), nos “depósitos de mendicância”, na França do século XVIII, que outrora, gradativamente, receberam atenção política e consequente ação pedagógica especializada em investidas temporalmente processuais. Jannuzzy (2004) destaca que as ideias a respeito da educação especial vieram ao Brasil especialmente pela França, por meio de pesquisas em laboratórios de psicologia experimental, no século XX.

Nos dizeres de Lopes (2010), embora os conceitos e classificações sobre a surdez ainda estejam amarrados aos campos discursivos clínicos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, entre outros, elas são invenções. O que significa isso? A resposta para tal pergunta é tão complexa quanto a questão que lhe move. O que podemos entender, no entanto, é que “todas as interpretações possíveis sobre o que convenciamos chamar de surdez são interpretações culturais”. (p. 07). Ou seja, “culturalmente produzimos o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o exótico, o comum, entre outros que poderiam compor uma lista infindável de sujeitos”. (p. 08).

É possível extrair nas tramas regulatórias dos processos de escolarização dos surdos os mecanismos de permissividade, disciplinamento e controle deste espaço institucional de governamentos chamado escola. No entanto, é necessário reconhecer as conquistas identitárias que a composição de uma linguagem própria, - que mais tarde viria a se tornar língua oficial – promoveu para a comunidade surda no Brasil e no mundo.

Os movimentos sociais ou étnicos também ilustram bem a transitoriedade das representações sociais sobre fenômenos minoritários. Nesse estudo, como nos propomos desde o início, colocamos em cena o sujeito surdo e a surdez.

Não é possível identificar com precisão temporal os deslocamentos relativos ao olhar e atitude social, política e cultural que compõem a posição sujeito surdo atualmente, embora fique evidente o desuso de termos carregados de símbolos que reforçam indevidamente o estereótipo da deficiência. O “portador” sai de cena assim como o “anormal” (o bom-mocismo e o politicamente correto estão em alta) dando lugar à (talvez quimera) democracia dos corpos: a possibilidade do “diferente”.

De anormal a diferente. Para Costa (2010), deslocamos de uma formação discursiva de completude caracterizada pela falta para uma formação discursiva da diferença.

Embora apareçam em seus discursos formações positivas sobre a surdez, nenhuma das professoras entrevistadas disse possuir conhecimentos referentes aos sujeitos surdos, suas características, níveis de surdez, se existem outras limitações do surdo além de “não ouvir”.

Souza e Góes (1999) apontam para problemas na inclusão de crianças surdas no ensino regular, já que a inclusão traz consigo uma adesão implícita à filosofia oralista, tratando o surdo de modo igual a todos os outros alunos, como se fosse, portanto, ouvinte. Desta forma, a inclusão lida com a surdez simplesmente negando-a. Esse tipo de escola inclusiva, ao tentar criar um ambiente que propicie o desenvolvimento das crianças surdas, considerando-as ouvintes e tendo-as somente como “corpo físico”, não possibilita o pleno desenvolvimento linguístico, caracterizando a exclusão de tais crianças. A escola parece receber os sujeitos “diferentes” sem fazer qualquer concessão

ou adaptação para sua inclusão. Parece haver uma crença de que essa inclusão se dará “magicamente”.

Nas aulas de Educação Física isso se torna muito evidente. Na maioria das vezes os professores de Educação Física têm uma representação equivocada sobre a própria língua de sinais; acham que a língua de sinais se traduz em mímicas, por exemplo. O que de fato ocorre é que pela especificidade da área, em muitos momentos, a Educação Física em seu fazer/prática se consoma, uma vez que um grande repertório de movimentos já está contido em seus conteúdos de ensino, sejam eles os jogos, os esportes, as lutas, as atividades gímnicas ou a dança, enquanto fenômenos culturais que extrapolam o espaço ocupado na escola.

Essa situação nos leva a seguinte discussão: a aula de Educação Física deve se ater apenas ao fazer corporal? Não seria necessário, na mediação docente, levar o aluno a problematizar e refletir sobre as situações que surgem na dinâmica das aulas?

Quando perguntados como fazem para se comunicar com os alunos surdos que frequentam suas aulas os professores P1 e P2 assim o responderam:

P1: “Os que eu tenho agora, né?.. assim, eles têm esse aproveitamento porque a gente tá dentro de sala de aula; eu não sei se eles no caso vão ter quando a gente for pra quadra. Mas a aula que eu dei há dois anos atrás, aula pra ela, ela era assim: ela tinha uma coordenação motora excelente; ela tinha uma habilidade motora; né?...pra esporte, pra corrida, pra essas coisas, então assim; ela se saía muito bem; qualquer atividade que eu dava ela se saía muito bem. Né?”

Aqui P1 se mostra totalmente desatenta às questões que ultrapassam o uso de códigos e regras que constituem os jogos e os esportes, isso numa perspectiva fechada e tecnicista para as aulas de Educação Física.

Quando contextualiza o quadro atual para as aulas de Educação Física na escola (que seria a ocorrência dessas dentro da sala de aula), P1 não faz qualquer menção à sua comunicação com os surdos. Esse silêncio ocorre por que, com a presença do intérprete na escola, o professor não se sente responsável pela transmissão de informações ao aluno surdo e ignora as atividades de ensino e aprendizagem, visto seu desconhecimento da libras.

Digo intérprete da escola e não das aulas de Educação Física por que, diferentemente das outras disciplinas, na hora das aulas de Educação Física o intérprete não se encontra presente, na companhia dos surdos. O que vem ilustrar a ideia de uma aula que finda seu aprendizado no ato motor empregado nos conteúdos da aula, como o exemplo descrito por P1 ao mencionar as aulas que ministrou para outra aluna surda em experiências passadas que se deram na quadra da escola.

P2 relata sua experiência com os alunos surdos através do contato físico. Essa estratégia pode se constituir enquanto atividade positiva na comunicação entre professor e aluno surdo, mesmo que não respeite a língua natural do aluno em questão. O que destacamos, no entanto, são as relações verticalizadas que se estabelecem entre esses dois atores sociais: a professora e o aluno surdo.

P2: “[...] você chega, ele já chega perto da gente, contato físico! Ele chega, aí ele para na sua frente, e aí você vai falando, ele vai...ele entende tudo”

O que chama atenção em P2 é o fato de dizer que, ao começar a aula, o aluno se coloca na frente dela. Não deveria ser ela a responsável por trazê-lo para próximo, por um princípio, antes de tudo, metodológico? A atitude do aluno representa um perfil mais autônomo/ativo. Ou seja, a professora P2 assumiu uma posição estática, de autoridade. Reflete aí a soberania do professor sobre os alunos, o que se traduz na ideia de que o aluno deve ocupar seu devido lugar: o “sem luz” (que necessita do clarão que o conhecimento, de posse do professor, pode lhe oferecer).

Ao invés de reconhecer o aluno surdo como pertencente a uma cultura linguística própria, o que seria reconhecê-lo pela diferença e marca cultural distinta; tanto P1 como P2 procuram naturalizar a deficiência do surdo, reforçando os mecanismos que colaboram para uma identidade ouvintista.

P1: “[...] ela lia muito os lábios. [...] ela tinha muita facilidade em ler os lábios...; então ela conseguia se comunicar dessa forma.”

P2: “Oh, tem o aluno do turno da manhã, do sexto ano, que ele já faz a leitura labial.”

Os termos sublinhados reforçam ainda mais a ideia da posição que cada um dos sujeitos ocupa no contexto das aulas. Observe que as iniciativas para se tornarem integrados advêm de ações disparadas pelos próprios surdos.

Segundo Lacerda e Soares (2004, p. 135), ainda hoje, “parece haver uma adesão implícita ao que se espera de um aluno surdo dentro de uma escola regular: que ele participe e seja como as outras crianças. [...] assim, o aluno surdo comporta-se como ouvinte que possui intérprete e assume uma identidade de ouvinte”

Ainda para Lacerda e Soares (2004, p. 134) “pelo desconhecimento sobre o que fazer com o aluno surdo, finge-se uma situação em que ele deve comportar-se como ouvinte, ficando então ‘vestido’ de um personagem que ele deve mostrar desejar ser, mas que efetivamente não é.”

Quando questionadas sobre o aproveitamento dos alunos surdos, os professores entrevistados disseram não haver nenhum prejuízo em relação aos ouvintes. P2 reforça a questão da deficiência no sentido de superação.

P2: “eles têm aquela deficiência, mas eles já têm outras formas de estar participando.”

Assumindo outro ponto de vista, diante dos demais contextos (disciplinas curriculares), não seria a aula de Educação Física um momento onde ocorresse uma verdadeira interação, sem a mediação de intérpretes, entre os surdos e os demais sujeitos na escola? Isso, mesmo que precariamente, uma vez que os ouvintes não fazem uso da libras e os surdos jamais serão ouvintes, ainda que assim se identifiquem ou sejam identificados.

Por fim, retornamos à discussão sobre o papel redentor atribuído ao intérprete e o discurso articulado à política educacional vigente. As formações discursivas a seguir fazem ressurgir, nesse turbilhão de ideias sobre os discursos acerca do surdo e da surdez, apontamentos mais evidentes em relação às representações docentes.

P1: “o que eu devo fazer pra melhorar? Eu acho que o que era mais importante fazer tá sendo feito agora, que é colocar o intérprete. [...] às vezes eu poderia ter alguns problemas em me comunicar com eles (alunos surdos); Né?... mas como agora tem o intérprete, eu acho que isso é o primordial pra eles entenderem, né?”

P2: “Eu acho que se eu tivesse mais experiência no ramo, seu eu tivesse mais como tá trabalhando com ele. Né? O rendimento, o ganho dele ia ser maior.”

No primeiro caso, podemos perceber em P1 uma total desresponsabilização de seu papel de professor diante das novas conjunturas para as práticas educativas, o que vem se formando com a chegada de alunos com deficiência na escola, mais detidamente em sua fala, nos alunos surdos em suas aulas. O que fica evidente é que, assim como o

Estado criou essa nova demanda de alunos, deve também prover um instrumental humano técnico para lhes atender.

Voltamos a lembrar que este instrumental - melhor dizendo, o intérprete - já se encontra na maioria das escolas, mas, nessa em especial, não atende os alunos surdos durante as aulas de Educação Física. Por que isso ocorre? Sob a tutela de quem estão os alunos surdos durante essas aulas? Parece certo que os atropelos que compõe as representações sobre a surdez e o desenrolar das práticas escolares creditam na Educação Física um espaço onde toda forma de falar e ser ouvido é consumada no código gestual que aos poucos ganha domínio e autonomia nos corpos de todos os alunos - surdos ou não.

No segundo caso, P2 assume a lacuna existente entre as competências que possui para ensinar e as necessidades do aluno. Com isso é possível entender, segundo os dizeres de P2, que somente quando possuir condições de se comunicar efetivamente com seus alunos será possível identificar em suas práticas experiências de ensino eficientes.

Sá (1997) nos lembra que uma abordagem bilíngüe 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. O surdo necessita ser bilíngüe para ser aceito, no entanto, pelos discursos das professoras, não parece ser essa a representação que estas têm dado aos seus alunos.

A Constituição Federal (1988), em seu capítulo II, artigo 208, inciso III, estabelece que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”

É necessária uma escola de surdos, não como espaço de contenção que se caracteriza pela ausência da audição. A escola de surdos significa um espaço onde também sejam respeitadas sua cultura e sua língua, ainda que seja na presença de uma maioria que tenha a oralidade como expressão de sua linguagem.

Nesse sentido, Sá (2010, p. 186) esclarece essa ideia ao classificar o que seria de fato uma escola inclusiva. Diante da prerrogativa constitucional ela adverte que,

no entanto, é preciso que se diga que escola inclusiva não é sinônimo de escola regular. Escola inclusiva não é sinônimo de escola que se tem (na qual muitas vezes não estão incluídos nem aqueles que entram todos os dias por suas portas). Escola inclusiva é sinônimo de escola significativa. No caso dos surdos por exemplo, a questão não é se os surdos têm direito de estudarem na escola regular; mas, sim, se os surdos têm direito a uma educação plena e significativa.

Atualmente, talvez mais que em qualquer outra época, não há como desconsiderar o lugar de destaque que atribuímos à escola, bem como a força que ela adquire com as políticas de inclusão. Dessa forma, nos governamentos da pedagogia especial ou inclusiva, as escolas regulares (embora sejam amplamente entendidas como espaço de aprendizagem para os surdos, e oferecer a estes o convívio com outros surdos) trazem também no bojo de suas relações a referência ouvinte nas decisões e orientações para uma cultura surda.

CAPITULO IV

ARTIGO IV - O CORPO NO SILENCIO: EXPERIÊNCIAS CORPORAIS DE ALUNOS SURDOS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

INTRODUÇÃO



A Torre de Babel, por [Pieter Bruegel](#)



A Confusão das Línguas por [Gustave Doré](#) (1865)

As imagens apresentadas acima retratam a lendária história da Torre de Babel. Segundo a narrativa bíblica, descrita no livro do Gêneses, os povos que constituíam a descendência de Noé, na cidade de Babel, buscaram construir uma torre tão alta a ponto de chegar ao céu e aproximá-los de Deus. Essa iniciativa teria desagradado o Senhor, visto que os homens queriam se igualar a ele. Assim, em sua onipotência, Deus fez ruir a construção e castigou os homens de maneira que estes falassem em várias línguas

diferentes e não se entendessem, o que não lhes permitiriam voltar a construir a torre. Essa história é usada com frequência, para explicar a existência de muitas línguas e raças diferentes numa acepção cristã.

Introduzimos nosso trabalho, à espreita da atenção atribuída às imagens, na tentativa de desenvolvermos, de maneira não menos provocativa, a temática que aqui se atém à problematização acerca de experiências corporais de alunos surdos nas aulas de Educação Física em escolas regulares.

O uso alegórico do mito babélico remonta à situações amplamente presentes em textos e pesquisas científicas, principalmente no campo da educação e áreas afins, relativas à comunicação e suas truculências nos processos de ensino e aprendizagem, bem como, na sustentação de uma proposta pedagógica que seja, em sua inspiração primeira, dialógica, o que permite um fluxo direto e contínuo de interlocução entre professores e alunos no universo da escola.

Em relação à comunicação, Rector e Trinta (1990, p. 08) nos apresentam a seguinte nota:

A comunicação é uma atividade humana que todos conhecem e praticam, mas que poucos conseguem definir satisfatoriamente. É que, pela sua cotidianidade, os atos de comunicação parecem tão “naturais”, que dispensam maiores explicações. Trata-se, porém, de um campo vasto, onde se entrecruzam, no mesmo esforço de compreensão científica, diversas áreas do conhecimento, compondo uma visão multidisciplinar.

Segundo Penteadó (1982) e Bordenave (1986), podemos entender a comunicação, enquanto processo, como toda forma de nos comunicarmos, consciente e inconscientemente, seja através da linguagem verbal, gestual ou corporal, onde podemos utilizar diferentes meios que irão nos auxiliar para que nossas mensagens sejam entendidas, ao passo que estarão exercendo influências que poderão modificar opiniões, ações, sentimentos, em diferentes níveis. A palavra *compreensão* emerge desse processo como condição fundamental para que a comunicação realmente aconteça e se dê de maneira eficiente.

No contexto das políticas de inclusão, as práticas de uma educação que atenda à pluralidade dos alunos lança um desafio ainda maior às escolas, e conseqüentemente aos

seus agente educativos – o de dizer e se fazer entender numa relação de mão dupla que vai e vem dos alunos. Esse desafio está posto na necessidade de prover, no espaço escolar, um ambiente socialmente linguístico que atenda a todos.

Hoje em dia, as escolas têm em seu contingente de alunos a presença do surdo. Como habitantes dessa nova Babel, onde transitam várias tribos e identidades, o partilhar de uma mesma língua não é uma realidade absoluta no caso em particular de que trataremos aqui, vista as características que a língua natural do surdo assume em seu contexto.

OBJETIVOS DA PESQUISA

A comunicação com surdos, mesmo quando assumindo uma identidade bilíngue (onde se faz uso da língua de sinais como língua 1 e do português escrito como língua 2), é atravessada por uma série de transtornos interpretativos, uma vez que a Libras ainda é pouco difundida entre os ouvintes, de forma que poucos têm conhecimento ou domínio sobre ela.

Diante desse quadro, a presente pesquisa teve como objetivo descrever e analisar as experiências corporais de alunos surdos nas aulas de Educação Física, conduzidas por professores ouvintes. O que talvez pareça uma tarefa simples, mostrou-se, no entanto, um árduo desafio diante de um cenário cada vez mais numeroso, mas nem por isso habitual.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é de natureza descritiva e utiliza a análise qualitativa na composição e discussão dos dados elencados nos instrumentos de coleta, a saber: a observação e a entrevista.

No primeiro instrumento optamos pela Observação Simples que, de acordo com Gil (1995, p. 105), “é a técnica em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem”, estando atento aos registros descritivos e reflexivos da

observação. No primeiro deles nos ocupamos em descrever os sujeitos, reconstruir diálogos, descrever os locais, descrever os eventos especiais, descrever as atividades, e o próprio comportamento do observador. No segundo lançamo-nos a reflexões analíticas (o que estava sendo apreendido), reflexões metodológicas (procedimentos e estratégias metodológicas), dilemas éticos e conflitos (relacionamento/conflitos entre a responsável profissional do pesquisador e o compromisso com os sujeitos), mudança na perspectiva do observador (expectativas, opiniões, preconceitos e decepções do observador e sua evolução durante o estudo), esclarecimentos necessários (esclarecer aspectos que parecem confusos, elementos que necessitam de maior exploração).

Em relação às entrevistas, estas foram semi-estruturadas orientadas por um roteiro prévio, de autoria dos pesquisadores. Segundo Bailey (1982) a entrevista semi-estruturada é aquela que combina perguntas fechadas e abertas, e que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema sugerido sem que o entrevistador fixe, *a priori*, determinadas respostas ou condições. O uso desse instrumento, aplicado aos discentes surdos, apresentou uma série de dificuldades no que diz respeito à análise dos discursos surdos. Isso se deu na necessidade da mediação dos intérpretes de libras na interpretação das perguntas e respostas (do português para a libras e vice-versa), o que, no que diz respeito à autoria do discurso, carrega algumas dúvidas quanto a sua fidelidade (RICOEUR, 2005; ECO, 2007). Outros dois limitadores para composição de um quadro de análise dos discursos surdos se referem ao acesso aos surdos, que se mantinham arredios ao protocolo da entrevista, e a síntese que correspondia às respostas. Diante disso, as perguntas e respostas da entrevista ganham importância ao somarem-se as análises advindas das observações (uma possível análise do discurso corporal) que compõe o texto que aqui segue.

Cabe ainda informar que as observações foram realizadas durante os três primeiros meses do ano letivo de 2011, em duas escolas da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (SRE/OP), escolhidas à conveniência dos pesquisadores por contarem com intérpretes em seus quadros funcionais e possuírem um número significativo de alunos surdos em seus registros (dados informados pela SRE/OP). Foram observadas as aulas de Educação Física de duas professoras que ministravam suas aulas para alunos surdos. As escolas serão apresentadas como ambientes de aprendizagem com numeral a seguir indicando os diferentes espaços observados (AA1 e AA2).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO

ENTRE SILÊNCIOS: O SURDO COMO SUJEITO FLEXIVEL

Hall (2000), ao descrever o circuito da cultura, mostra a articulação entre movimentos como os de representação, identidade, produção, consumo e regulação, intimamente ligados uns aos outros em torno de uma produção/invenção cultural. As coisas são inventadas quando usamos a linguagem para falar delas, quando elas passam a existir em nosso cotidiano, quando passam a ter nomes. Se passarmos a narrar a surdez dentro de circuitos não-clínicos e medicalizantes, poderemos inventá-la de outras formas.

Os documentos produzidos nas diretrizes da política educacional inclusiva que chegam às escolas destacam a ideia de que os deficientes padecem de um mal que necessita de tratamento, a partir da adaptação e da reorganização de um planejamento, o que no caso da surdez deixa de colocar em evidência a sua diferença linguística como marca identitária do sujeito surdo.

O que isso significa?

Quando passamos a identificar nesses sujeitos simplesmente o traço que na deficiência salta à vista, não compreendemos nada para além do que representamos, para além “daquilo” que significamos. Dessa forma, só conseguimos identificar no aluno surdo a ausência da audição, diferentemente do que os Estudos Surdos propõe a discutir que é entender esses alunos como estrangeiros, como aquele que chega e que precisa reorganizar-se no novo espaço, fazendo uso de outros códigos que vão ser estabelecidos no cotidiano da sala de aula entre professores-aluno surdo e aluno surdo-alunos ouvintes.

Lacerda (2006, p. 175) adverte para o fato de “tanto a escola quanto os professores conhecerem muito pouco sobre a surdez e suas peculiaridades, não compreendendo adequadamente o aluno surdo, sua realidade e suas dificuldades de linguagem”. Essa situação acaba por mascarar uma vivência escolar produtiva e de aprendizagem significativa para o aluno surdo, o que representa uma defasagem para o aluno surdo em relação aos ouvintes, embora, a princípio, possuam capacidades cognitivas aptas ao aprendizado, assim como estes em seu desenvolvimento gradual durante a escolarização (PAZINI & DUARTE, 2010). Ainda, segundo Lacerda (2006),

“o aluno surdo, que apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal todos ali parecem acreditar que ele é capaz.”

Obedecendo aos ditos da política educacional, os surdos, embora tenham na libras sua língua mãe, precisam assumir uma identidade bilíngue. Isso justamente por conviver entre ouvintes e não ter asseguradas, de fato e ainda, uma acessibilidade real. Em meio ao domínio de uma sociedade ouvinte, ele precisa transitar entre a língua de sinais e o português escrito para, nas fissuras do oralismo, conquistar “espaço, voz e vez”.

Martins e Silva (2006) reforça a ideia de disciplinarização e das relações de poder que se processam no/pelo corpo. Ela alerta que, apesar de haver uma concepção de que a tradição platônico-cristã de nossa sociedade capitalista nos fez esquecer do corpo e privilegiar a “alma”, é preciso lembrar que é justamente pelo corpo que arditosamente o poder age disciplinando e fazendo do próprio objeto capturado seu maior meio de proliferação. Ou seja, para a autora, onde há saber sobre um corpo, há uma relação de poder, há a produção de uma força de disciplinarização e normalização.

Assim podemos observar os (re)enquadramentos do sujeito surdo na esfera social ouvinte que tem no português escrito as congruências necessárias para um pertencimento nacional. Para Vieira-Machado (2010, p. 55), “o surdo é um sujeito flexível que entrou no jogo social estrategicamente como forma de sobrevivência”, do contrário seria subjugado ainda hoje como incapaz e anormal. Trata-se de uma adequação do sujeito para um posterior deslocamento em sua posição-sujeito, agora tendo reconhecida sua condição na diferença e não na carência/ausência.

Quanto a ser um sujeito flexível e adaptativo, Veiga-Neto (2008, p. 54-55), nos ajuda a entender melhor esse dispositivo, afirmando que

um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. [...] a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna.

Segundo Veiga-Neto (2008, p. 48), os dispositivos designam “[...] todo um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas cujos elementos são heterogêneos, mas se mantêm conectados numa rede de relações.” Essas práticas por sua vez promovem paulatinamente o deslocamento de sujeitos e identidades no campo representacional.

Essa heterogeneidade de formas e sentidos reflete a experiência de identidades flutuantes e facilmente ajustáveis. A concepção de identidade proposta por Hall (2000, p. 13) apresenta um sujeito com várias identidades, transformadas continuamente pelos sistemas culturais que o rodeiam. “À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.”

BALBUICIOS: CORPOS FALANTES EM AULAS DE SILÊNCIO (?)

Nas palavras do antropólogo José Magnani (2001, p. 18) “o corpo é o mais óbvio ponto de interseção entre Antropologia e Educação Física: para essa última, não há nenhuma necessidade de demonstração: trata-se de seu próprio objeto de estudo e intervenção”. Essa leitura, sobre áreas aparentemente tão díspares, se confirma aqui nesse trabalho, quando ao usar de estratégias investigativas que se fundamentam nas ciências humanas, busca entender e apresentar o corpo e tudo o que nele se instala como *capital cultural* do ser humano (GOLDENBERG, 2010).

As vivências corporais e dizeres do corpo, depreendidos nos ambientes observados AA1 e AA2 podem ser assim descritos:

O AA1 tinha como sujeitos envolvidos nas aulas uma média de trinta alunos em duas salas, onde em uma delas havia dois surdos (de ambos os gêneros) e na outra um surdo (gênero masculino); todas as aulas observadas aconteceram dentro da sala de aula, isso se dava, de acordo com a professora, uma vez que a quadra da escola passava por reformas. Foi comum observar o uso de jogos de tabuleiro (dama, ludo) e outros jogos de estratégia (dominó, resta um, entre outros), de forma mais livre, onde os alunos, por iniciativa própria, pegavam os jogos e brincavam com os colegas.

Inicialmente, minha presença chamava a atenção dos alunos, o que com o tempo deixou de acontecer, evidenciando a naturalidade com que as relações entre alunos e professora, e entre os próprios alunos se consumavam.

Em algumas aulas, como estratégia punitiva, a professora atribuía aos alunos (todos eles) que copiassem os textos e exercícios repassados no quadro.

Que aprendizagem continha essas práticas?

Pode-se entender que o espaço da aula de Educação Física é muito importante e interessante para o aluno surdo, por ser um espaço de livre acesso aos demais colegas, o que permite uma comunicação mediada pelos próprios alunos envolvidos, entre os pares discentes. Ou seja, mesmo reconhecendo, ou não, a falta de investida do professor, ou mesmo a eficiência de suas práticas em relação às deficiências/limitações dos alunos, eles (os alunos) entendem aquele momento, o momento da Educação Física, como um momento de grande satisfação, de muito prazer, de grande alegria. Isso, por ser um momento em que eles podem se relacionar com o espaço e os sujeitos que ali estão, visto que não precisam, na maioria das vezes, obedecer a uma conformação pré-organizada do espaço, como: o enfileiramento das carteiras (cadeiras e mesas), organização dos alunos na sala; na maioria das vezes, podem andar livremente, ampliando seus laços de significação e estabelecendo um diálogo muito favorável a uma relação que se estreita a novas “relações de amizade” (forma como os alunos surdos se referem aos demais colegas ouvintes).

Esse talvez seja um dos aspectos mais marcantes da Educação Física para os alunos surdos, entendida como um espaço de sociabilidade e não como uma prática sistemática que compõe o currículo “obrigatório” nas escolas. As aspas enfatizam negativamente algumas condições rígidas do sistema escolar que no tangenciar de seu ensino podem não representar uma aprendizagem para o aluno surdo.

A interpretação dada pela intérprete de libras (ILS) em relação à pergunta relativa ao gostar ou não das aulas de Educação Física representa bem tais situações.

ILS: *“Ela disse que gosta; que é o tempo que ela pode ficar com os amigos. Né? Que eles ficam em paz; não briga com os colegas; que ela pode ir tomar água, ir no banheiro, a professora deixa de maneira mais livre, e a professora faz jogos com eles.”*

“De vez em quando a professora coloca a turma de castigo, pra fazer conta e escrever, e ela não gosta; mas gosta muito da professora, e ela gosta também que fica junto com as amiguinhas jogando.”

O fato de manter mais de um aluno surdo na sala permite um contato e identificação entre eles. Moura (1996) confirma a relevância de iniciativas desse tipo ao afirmar que a escola recebe a criança em um momento fundamental de sua constituição enquanto sujeito, sendo importante o contato com outros surdos. A socialização inicial com contato entre surdos e também ouvintes pode possibilitar à criança modelos de identidade surda, que propiciarão maiores condições para se perceber igual/diferente.

Sobre pertencimento e referencial surdo, Laborit (1994, p. 49) relata sua experiência da seguinte forma:

[...] compreendi imediatamente que não estava sozinha no mundo. Uma revelação imprevista. Um deslumbramento. Eu, que me acreditava única e destinada a morrer criança, como costumavam imaginar que aconteceria às crianças surdas, acabava de descobrir que existia um futuro possível, já que Alfredo era adulto e surdo! Essa lógica cruel permanece enquanto as crianças surdas não se encontram com um adulto. Elas têm necessidades dessa identificação com os adultos, uma necessidade crucial.

É interessante lembrar que vários surdos são filhos de pais ouvintes e não utilizam da libras como forma de comunicação, o que evidencia a ideia do tratar o surdo como ouvinte e esperar que ele se porte como um ouvinte.

O AA2 revelou o seguinte quadro nas observações realizadas:

Os alunos surdos observados no AA2 pertenciam cada um a uma turma diferente, com uma média de trinta alunos, o que contraria o que foi destacado no AA1. Uma situação observada merece destaque, ainda nos referindo à importância do contato entre os surdos. Todos os dias, durante os intervalos de recreio, os alunos surdos se juntam e desenvolvem as atividades típicas para aquele tempo da escola (o brincar).

Oliveira (2008, p. 313) nos lembra que “o brincar pode representar uma atitude espontânea, de fruição, que atua como possibilidade de construção da autonomia”, além do que, ao brincar, aprendemos a nos mover entre a liberdade e os limites, os nossos e os estabelecidos pelo grupo em que estamos inseridos.

As aulas de Educação Física no AA2 aconteciam na quadra da escola, sobre o comando da professora e sem a presença da intérprete.

Quando falamos de experiência corporal do aluno surdo na escola, principalmente no AA2, a linguagem corporal suplanta todas as demais, ou seja, a própria dinâmica do jogo, as regras, tudo que já está ali no jogo e no esporte permite que outros códigos, outras linguagens sejam criadas com o professor e com os colegas ouvintes. Isso faz com que o aluno participe da aula. O que fica evidenciado no discurso corporal do aluno que discursa nas ações que compõem sua gestualidade. Quando os alunos vão avaliar a aula, eles dizem que tudo é ótimo e que adoram a dinâmica das aulas quando envolvem os jogos e esportes.

Houve uma diferença bem significativa na observação das aulas nas duas escolas. Enquanto no AA1 os alunos ficavam contidos, sobre a dominância do professor, no espaço da sala de aula; em AA2 isso não ocorria. A relação era marcada pelos códigos dos próprios conteúdos. Por exemplo, se eram jogos, esportes ou dança, eles participavam de todas as atividades. Estabeleciam uma relação direta; por que no jogo eu jogo *com* - eu jogo com o colega - então eles tinham essa relação direta, mesmo não compartilhando da mesma língua. Eram os códigos da própria dinâmica do jogo que permitiam a comunicação entre eles.

Ao que nos parece são válidas as experiências corporais que se constituem no espaço das aulas de Educação Física. O que configura, sem dúvida, por um aprendizado menos formal que vai se conformando na experiência própria de práticas não escolares; como módulos não formais de aprendizagem que se dão no contato e práticas lúdicas possíveis para além dos muros da escola. Ou seja, uma vez que o professor, no planejamento de suas atividades, não direciona um momento da aula para tratar das dimensões conceituais e atitudinais dos conteúdos sugeridos para aquele momento, e o jogar, o dançar e o brincar ganham sentidos exploratórios, findando-se na experiência exclusivamente prática nos movimentos que os compõe, as aulas de Educação Física se tornam uma extensão do recreio, adquirindo essa acepção na representação dos alunos (surdos e ouvintes) sobre essa disciplina escolar.

O que se mostra, de certa maneira positiva, é a possibilidade que os surdos têm de se socializar com os demais colegas, visto que no momento do jogar não é refém da fala, a linguagem que predomina ali é a do corpo, dos movimentos, diferentemente do que ocorre nos outros vários espaços de aula, no ambiente escolar como um todo.

Quando perguntados se há e como se dá a comunicação com os professores, as respostas dos alunos são unânimes ao revelarem que o professor não faz uso da língua de sinais. No entanto, quando perguntados sobre o que poderia ser feito para tornar as aulas melhores, nenhum dos alunos atesta a dificuldade de comunicação com o professor de Educação Física como um problema. Sucintamente, afirmam que gostam das aulas e que não haveria de mudar nada.

O que entendemos é que os alunos surdos, alvo de nossas análises, quando dizem gostar das aulas de Educação Física, dizem nos vãos desse discurso que gostam do momento caracterizado pelo tempo e espaço utilizados pela Educação Física, já que de outra maneira, pela especificidade de suas práticas, esse conteúdo difere dos ordenamentos que os demais quadros revelam: a dominância do universo verbalizado e contendor de gestos e exposição dos corpos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destoante dos Estudos Surdos, vimos nas escolas observadas uma valorização do surdo que se porta e se identifica como ouvinte, desrespeitando a marca identitária que os caracteriza, que é a Língua de Sinais, o que, portanto, desvaloriza a cultura surda que se comunica primeiramente pela referência gesto-visual. Essa situação parece se explicar pela desinformação acerca da surdez e do sujeito surdo por parte dos agentes da escola (professores, direção, coordenação pedagógica, técnicos e demais funcionários), o que reforça as representações medicalizantes e orgânicas sobre essas temáticas.

Acreditamos que essa atividade de pesquisa foi importante ao salientar algumas práticas e dizeres relativos à inclusão de alunos surdos nas escolas regulares, visto que trazem, numa acepção primeira, formas engessadas de um discurso maior promovido nas políticas da educação inclusiva e ministradas por uma pedagogia especial (porém ainda deficiente), que creditam na presença do intérprete de língua de sinais (ILS) a tarefa redentora de trazer para a norma e padrão, há muito a regular, da escola a especificidade que o aluno surdo traz em sua diferença.

Para além das aulas de Educação Física, o universo relacional dos alunos surdos fica contido na maior parte do tempo pela companhia de outros surdos, ou à mediação dos intérpretes que os acompanham no serviço de tradução e interpretação interlínguas, fazendo desse momento um possível e necessário reforço ao bilinguismo, o que, no entanto, não lhe garante tal identidade e representação social. A identificação do aluno

surdo com os intérpretes é fruto da comunhão de uma mesma língua e da representação que estes trazem da surdez, diferente da constituída pela maioria dos ouvintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

Identificamos nas formas discursivas apresentadas nos capítulos que organizaram nossa pesquisa representações que figuram, no campo simbólico, uma visão ainda depreciativa sobre os surdos, identificando na falta de audição um marcador, que do ponto de vista orgânico, lhes conferem o *status* de desviantes.

As narrativas se cruzam nos diferentes dizeres, entre conflitos e consensos, que, por fim, conformam práticas docentes passivas, além de uma postura asséptica em relação à diferença estampada na fragilidade e limitações que atravessam as formas de comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo.

Percebemos discursos carregados de equívocos quanto ao trato didático e metodológico dos professores em relação ao seu ofício e sua prática diante da presença de alunos surdos em suas aulas, o que finda em atividades corporais mínimas em relação à vivência e experimentação da cultura corporal de movimento nas aulas de Educação Física, ainda que esse mínimo resultasse em atividades de sociabilidade dos alunos surdos, advindas dos jogos, esportes e outros momentos presentes nas aulas.

Observa-se ainda um mascaramento em relação aos sujeitos surdos, já que estes são tomados como ouvintes, o que acaba por lhes conferir a autonomia mínima para estarem integrados na escola de hegemonia ouvinte.

Podemos dar às discussões sobre a surdez e o sujeito surdo, o sentido atribuído a Educação Maior e Menor apresentado por Silvio Gallo (2008), parafraseando Gilles Deleuze, quando este se refere à Literatura Maior e Literatura Menor. As produções discursivas no universo surdo atendem e representam o pensamento e a linguagem de um grupo singular que não representa a grande maioria do universo ouvinte. A própria condição minoritária talvez favoreça buscar no ouvinte um referencial. Nessa hierarquia vocabular não seria diferente que privilegiassem as discussões de uma educação maior, que nesse caso tem no discurso inclusivo sua maior visibilidade e foco.

Entendemos, nos discursos analisados na pesquisa, que a inclusão funciona como uma estratégia de governmentação que possibilita o aprimoramento da engrenagem. Ou seja, o neoliberalismo e o discurso inclusivo assentam “*todos*” nas esteiras do

trabalho, cujo rolamento assegura o contínuo dinamismo do sistema de produção vigente. Afinal... “ser diferente é normal”.

Conforme Vieira-Machado (2010,p.94)

Os sujeitos alunos surdos, ao serem interpelados por discursos inclusivos, são chamados a empenharem-se na tarefa de sua integração, não só no sistema de ensino comum, como no mundo social, do qual estariam afastados. São capturados por processos de normalização, gerenciados como grupo de risco e regulados por estratégias de controle. Pode-se dizer, então, que os surdos são produzidos na contemporaneidade como sujeitos maleáveis que, além de exercerem sua autorregulação, devem comportar-se flexivelmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS I (CAPÍTULO I)

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a Deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe, 1995.

BRASIL/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. acessado em 05 de nov. de 2011. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011730.pdf>

BENVENUTO, Andrea. **O surdo e o inaudito à escuta de Michel Foucault**. In: GONDRA, José e KOHAN, Walter (orgs.), **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 227-246.

BERLINGUER, Giovanni. **A doença**. São Paulo, HUCITEC/CEBES, 1988.

BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na educação de surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CANGUILHEN, Georges. **O normal e o patológico**. 3ª edição. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade**. Campinas, SP:Mercado de Letras, 2010.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. XV Congresso Mundial de Pessoas Surdas: Madri, julho de 2007. Disponível em: <http://www.cns.es/noticia-phd?ID817>. Acessado em 10 out. 2011.

GIORDANI, Liliane Ferrari. **Quero escrever o que está escrito nas ruas: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2003.

GÓES, Maria Cecília R. **Linguagem, surdez e educação.** Campinas: Autores Associados, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 4ª edição. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

JANNUZZI, G.de M. **A Educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais na educação dos surdos.** In: THOMA, Adriana da Silva ; LOPES, Maura Corcini (Orgs.) A invenção da Surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p. 103-113.

KLEIN, Madalena. **A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho.** Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

LAPLANTINE, François . **Antropologia da doença.** São Paulo, Martins Fontes, 1991.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência. A comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LIMA, Maria do Socorro. **Surdez, bilingüismo e inclusão.** Dissertação de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas IEL/Unicamp, 2004

LOPES, Maura Corcini. (Org.) **Educação de surdos: política, língua de sinais, comunidade surda**. 1ª edição – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

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

LULKIN, Sergio. **O silêncio disciplinado. A invenção dos surdos a partir de representações ouvintes**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2000.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade nos discursos da educação especial**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2003.

LUNARDI, Márcia Lise; MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Dispositivo curricular de controle: governo da surdez no cenário educacional**. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. (Org.) **Educação de surdos: política, língua de sinais, comunidade surda**. 1ª edição – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MACHADO, Paulo Cesar. **A Política Educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MARTINS E SILVA, Vera Regina. **O sujeito deficiente mental e os paradoxos do corpo**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

MOTTEZ, Bernard. **Les sourds existent-ils?** Tradução de Andrea Benvenuto. Paris: L'Haemattan, 2006.

ORLANDI, Eni, P.(org.) **Discurso Fundador**. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma historia das idéias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

REILY, Lucia. **O papel da igreja nos primórdios da educação dos surdos.** Revista Brasileira de Educação, vol. 12, nº 35. Rio de Janeiro: ANPED. Disponível em: HTTP://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000200011&script=sci_arttext. Acessado em maio de 2009.

RAMPELOTTO, Elisane. **Processo e produto na educação de surdos.** Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: PPGEDU, 1993.

QUADROS, Ronice Muller de; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **A constituição política, social e cultural da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. (Org.) Educação de surdos: política, língua de sinais, comunidade surda. 1ª edição – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, Carlos (org). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 5ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos.** In: SILVA, Luiz Heron da.; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). Identidade social e a reconstrução do conhecimento. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 242-281.

_____. **La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva e pedagógica.** Mendonça: EDINC, 1997b.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 3 ed. Petrópoli, Vozes, 2004.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Linguística, Educação e Surdez.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

THOMA, Adriana da Silva. **O jogo da flutuação das representações e dos discursos dos textos cinematográficos e dos textos surdos: que drama se desenrola neste filme:** depende da perspectiva. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: FAGED/PPGEDU, 2002.

VELHO, Gilberto (org). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social.** 6ª edição. Rio de Janeiro, Zahar, 1989.

VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa. **Ser Bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea.** In: VIEIRA-MACHADO, Lucylene Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. (Org.) Educação de surdos: política, língua de sinais, comunidade surda. 1ª edição – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA II (CAPÍTULO II)

ALVES, Wanderson Ferreira. **Educação Física e as idéias pedagógicas no Brasil: uma breve análise das concepções que embalaram o século XX e suas repercussões na formação do professor.** Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Revista Digital – Buenos Aires – año 9 – no 61 – Junio de 2003.

ARRUDA, Ângela. **Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 127-147, novembro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 02/2001.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 setembro 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____. **Parecer número 17,** Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 1º e 2º ciclos,** v. 7, Brasília: MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 3º e 4º ciclos,** v. 7, Brasília: MEC, 1998.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Ed. Unicamp, 1991.

BAILEY, K. D. **Methods of social research.** New York: The Free Press, 1982.

BITENCOURT, Zélia Z. L. C.; MONTAGNOLI, Ana Paula. **Representações sociais da surdez.** Medicina. Ribeirão Preto, 40 (2): 243-9, abr/jun, 2007.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREA, Priscila Milano. **O paradigma da educação brasileira nas décadas de 70, 80 e 90.** Disponível em: <http://www.artigonal.com/ciencia-artigos/o-paradigma-da-educacao-brasileira-nas-decadas-de-70-80-e-90-4230215.html>. Acessado em nove de março de 2012.

DARIDO, Suraya Cristina. **Os conteúdos da Educação Física na escola.** In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (org). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FARR, Roberto. **Representações Sociais:a Teoria e sua Historia.** In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org). Textos em Representação Social. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1995.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: JODELET, Denise. (org.). As Representações sociais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p. 17-44.

_____. **La representación social: Fenómenos, Concepto y Teoria.** In: MOSCOVICE, Serge (org). Psicología Social. Buenos Aires: Paidós, 1985.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Vivendo a vida com os Outros: Intersubjetividade, Espaço Público e Representações sociais.** In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org). Textos em Representação Social. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação.** Ijuí – RS: Unijuí, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica.** In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org). Textos em Representação Social. 8ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

_____. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1996.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandes. **Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física.** Pensar a Prática. Goiânia, 11/3: 303-318. set/dez. 2008.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil.** São Paulo: Cortez.

_____.(org.) **Discurso Fundador.** 3ª ed. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. Eni Orlandi (et al) – 3 ed. – Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

SÁ, Nidia Regina de. **O discurso surdo: a escuta de sinais.** In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, Carlos (org). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 5ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos.** In: SILVA, Luiz Heron da.; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). Identidade social e a reconstrução do conhecimento. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 242-281.

_____. **La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva e pedagógica.** Mendonça: EDINC, 1997b.

SOARES, Carmen Lúcia; et al. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SPINK, M. J. **o conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.** São Pauo: Brasiliense, 1993

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Maria Eunice de Godoy Machado. **A contradição no consenso social do discurso ecológico da campanha publicitária da linha Ekos da Natura.** Rua [online]. 2011, no.17, volume 2. ISSN1412-21090.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICA III (CAPÍTULO III)

CARMO, Apolônio Abadio do. **Aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da deficiência.** In: FERREIRA, Eliana Lucia (org). Atividade Física, deficiência e inclusão escolar. Niterói: Intertexto, 2010.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

JANNUZZI, G.de M. **A Educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

LACERDA, Cristina B. F. de; SOARES, Fabiana M. **O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade.** In: GÓES, Maria Cecilia Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (org). políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.

LOPES, Maura Corcini. (Org.) **Educação de surdos: política, língua de sinais, comunidade surda.** 1ª edição – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MARTINS E SILVA, Vera Regina. **O sujeito deficiente mental e os paradoxos do corpo.** Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

MELO, Geovana Ferreira; DOMINGUES, Maria Hermínia. **Formar professores: para que? Para quem?** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, 27, 2004.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandes. **Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física.** Pensar a Prática. Goiânia, 11/3: 303-318. set/dez. 2008.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisa, representação e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi (et al) – 3 ed. – Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997.

SÁ, Nidia Regina de. **O discurso surdo: a escuta dos sinais**. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. **Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação de surdos**. Coletânea do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1997.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, Carlos (org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 5ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos**. In: SILVA, S.;VIZIM, M. (org). *Educação Especial: Multiplas Leitura e Diferentes Significados*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

_____. **A reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos**. In: SILVA, Luiz Heron da.; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). *Identidade social e a reconstrução do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 242-281.

_____. **La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva e pedagógica**. Mendonça: EDINC, 1997b.

SOUZA, Regina Maria; GÓES, Maria Cecilia Rafael. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. In: SKLIAR, Carlos. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre, Mediação, 1999, pp. 163-187.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? Linguística, Educação e Surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS IV (CAPITULO QUATRO)

BAILEY, K. D. **Methods of social research**. New York: The Free Press, 1982.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é comunicação**. Nova Cultural Brasileira. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 1986.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa: experiências de tradução**. São Paulo: Record, 2007.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4ª edição. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

LABORIT, Emanuelle. **O vôo da gaivota**. São Paulo, Best Seller, 1994.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e interpretes sobre esta experiência**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n.69, p. 163-184, maio/ago, 2006.

MAGNANI, José Guilherme. **Antropologia e Educação Física**. In: Carvalho, Yara. Rubio, Kátia (Orgs). Educação Física e Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec, 2001, p.17-26.

GOLDENBERG, M. (Org.). **O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira**. São Paulo: Estação das Letras, 2010. 176 p.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1996.

PAZINI, Maria Rita Cotillo; DUARTE, Marcia. **Um estudo sobre as identidades surdas de alunos incluídos em escola pública.** In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. UFSC, São Carlos – SP, 2010.

PENTEADO, José Roberto Whitaker. **A técnica da Comunicação Humana.** 8ª edição. Pioneira Editora, São Paulo, 1982.

RECTOR, Monica; TRINTA, Aluísio Ramos. **Comunicação do corpo.** Série Principios. Editora Ática. São Paulo, 1990.

RICOEUR, Paul. **Sobre La traducción.** Tradução e prólogo de Patricia Willson. Buenos Aires: Paidós, 2005.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de; OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de; VAZ, Alexandre Fernandes. **Sobre corporalidade e escolarização: contribuições para a reorientação das práticas escolares da disciplina de Educação Física.** Pensar a Prática. Goiânia, 11/3: 303-318. set/dez. 2008.

MARTINS E SILVA, Vera Regina. **O sujeito deficiente mental e os paradoxos do corpo.** Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle.** Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n.7 set/dez, 2008.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Ser Bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea.** In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. (Org.) Educação de surdos: política, língua de sinais, comunidade surda. 1ª edição – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

ANEXOS

Os capítulos foram organizados em quatro artigos, e cada um deles já está estruturado de acordo com as normas de submissão das revistas para as quais eles serão encaminhados.

É possível perceber a diferença de formatação que cada artigo assume em sua composição. A seguir constam as normas de submissão e suas respectivas Revistas, assim como os capítulos correspondentes à apreciação e avaliação destas.

Capítulo I: Notas esparsas para posteriores estudos e publicações

Capítulo II: Revista Rua - Unicamp

Capítulo III: Revista Movimento – UFRGS

Capítulo IV: Revista Pensar a Prática - UFG