

Surdos-mudos não se podem confessar

Tecnologia que põe fim ao silêncio

“A deficiência auditiva pode ser causada por fatores ambientais, genéticos ou uma combinação de ambos e é um distúrbio de alta incidência, acometendo cerca

Educação Especial

SURDOS

UMA REVIRAVOLTA NO APRENDIZADO

Surdos ‘sentem a música’ e vão à escola aprender a ser DJs

Inclusão

Encontro de surdos comemora avanços na educação bilíngue

Implante coclear ainda beneficia poucos surdos, mesmo sendo garantido por SUS e planos de saúde

Surdez: mal atinge 5% das crianças

Evento celebrou o Dia Nacional do Surdo e os avanços da educação na inclusão de alunos com deficiência auditiva

Falta de intérpretes na Igreja prejudica vida religiosa dos deficientes auditivos

Dia do surdo-mudo

Internet auxilia a comunicação entre surdos

‘OUVIDO BIÔNICO’

A surdez e a educação de surdos/as em revistas pedagógicas brasileiras nos anos de 1995 a 2015

Descobrimo o universo do silêncio

“Aparentemente, não somos diferentes, não temos restrições. Mas melhoraria muito nossa qualidade de vida se tivéssemos os mesmos direitos dos deficientes físicos”

Surdos querem escolas em que a Libras seja a primeira língua

Pesquisa mostra que 68% dos cariocas não sabem como prevenir a perda auditiva

Movimento de surdos é nacional

ACESSIBILIDADE Direito de Todos

Como ensinar os conteúdos do currículo para alunos com deficiência

Ensino especial e escolas bilíngues para surdos são incluídos em metas do Plano Nacional de Educação

Inclusão

Respostas às maiores dúvidas de quem tem alunos com deficiência. A solução é dada por professoras que enfrentam os mesmos problemas. Pág. 48

INCLUSÃO NA ESCOLA
ATIVIDADES QUE INCENTIVAM A IGUALDADE, A REFLEXÃO SOBRE PRECONCEITOS E A INTEGRAÇÃO ENTRE OS ALUNOS

IV Seminário sobre inclusão social dos Surdos

Relator inclui no PNE educação especial e escolas para surdos

Chance para todos

Legislação e consciência de empresas aumentam participação de deficientes no mercado

Libras

Todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
CURSO DE MESTRADO



Andrielle Maria Pereira

**A SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS EM REVISTAS PEDAGÓGICAS
BRASILEIRAS NOS ANOS DE 1995 A 2015**

Caruaru
2017

ANDRIELLE MARIA PEREIRA

**A SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS EM REVISTAS PEDAGÓGICAS
BRASILEIRAS NOS ANOS DE 1995 A 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, linha de pesquisa “Educação, Estado e Diversidade, do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Luiza Araújo
Ramos Martins de Oliveira.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Wilma Pastor de
Andrade Sousa.

Caruaru
2017

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva – CRB/4-1223

P436m Pereira, Andrielle Maria.
A surdez e a educação de surdos/as em revistas pedagógicas brasileiras nos anos de 1995 a 2015. / Andrielle Maria Pereira. – 2017.
176f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira.
Coorientadora: Wilma Pastor de Andrade Sousa
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
Inclui Referências.

1. Surdos – Educação (Brasil). 2. Periódicos brasileiros (Brasil). 3. Ensino – Metodologia. 4. Prática de ensino (Brasil). 5. Educação permanente (Brasil). 6. Análise do discurso (Brasil). I. Oliveira, Anna Luíza Araújo Ramos Martins de (Orientadora). II. Sousa, Wilma Pastor de Andrade (Coorientadora). III. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-338)

ANDRIELLE MARIA PEREIRA

**A SURDEZ E A EDUCAÇÃO DE SURDOS/AS EM REVISTAS PEDAGÓGICAS
BRASILEIRAS NOS ANOS DE 1995 A 2015**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.

Aprovada em: 31 / 08 / 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr^o. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dr^a. Wilma Pastor de Andrade Sousa (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Caruaru
2017

Às pessoas surdas e a todas aquelas que direta ou indiretamente foram (e ainda são) marginalizadas, invisibilizadas, excluídas... do/no campo educacional, cultural e social.

Agradecimentos

À Deus por sua providência e infinita graça nos caminhos que tenho escolhido caminhar. Nos momentos árduos da caminhada, quando já não acreditava que era possível seguir, pude sentir Sua presença e amor infinito - me fortalecendo, acalmando meu coração e me mostrando que tudo, absolutamente tudo, estava sob Suas mãos.

Aos meus familiares pelo incentivo e compreensão nos momentos de ausência, especialmente meu pai, minha mãe, minha irmã e meu sobrinho por serem meu porto seguro e exemplo de perseverança. Obrigada por acreditarem em mim!

À amiga Amanda Rosa, uma irmã que Deus me concedeu a graça de conhecer nesta caminhada da vida – Obrigada por sua amizade sincera, pelos momentos de partilha, sobretudo, por me acolher nas minhas angústias e loucuras. Gratidão!

À amiga Vanessa Sobral, um presente de Deus nessa caminhada árdua do mestrado. Obrigada pelo acolhimento nos momentos difíceis, pelo companheirismo e atenção. Sobretudo por sua amizade sincera! Vencemos, flor!

Às amigas Jéssica de Pádua, (tia) Solange e Gabriela Tavares pelo incentivo, infinitas escutas e conversas nos momentos de angústia. A alegria e tranquilidade de vocês foi fundamental para minha caminhada. Obrigada pela amizade meninas!

À Karinny Oliveira pela amizade, atenção, carinho e acolhimento durante a caminhada do mestrado. Sobretudo pelo exemplo de luta, de força e perseverança - Avante amiga mulher!

Ao Centro Educacional de Ensino de Libras por todos os conhecimentos e experiências compartilhadas, em especial à Lucielma Rêgo, Lilian Karla, Álvaro Ferreira e às companheiras de caminhada Fabiana Galindo e Marcilene Silva.

À Anna Luiza Oliveira pela “adoção” nestes sete anos de caminhada juntas, pelo exemplo profissional, pela atenção e cuidado, pelos conselhos e incentivos que foram fundamentais para não desistir da caminhada, pelas orientações com gosto de amizade, pelos puxões de orelha, pela confiança depositada, enfim... toda minha gratidão!

À professora Wilma Pastor pelas valiosas considerações, pelos livros, pela leitura cuidadosa da dissertação, pelas pontuações e contribuições já no exame de qualificação e, sobretudo, pelo exemplo profissional.

Ao professor Gustavo Oliveira pelas ricas discussões nas aulas que tive a oportunidade de participar, pela leitura atenciosa da dissertação, pelas pontuações e contribuições já no exame de qualificação e, em especial, pelo exemplo profissional.

À turma 2015 do Mestrado em Educação Contemporânea pela confiança depositada, sobretudo pelos momentos de discussão e descontração vivenciados durante esses 2 anos de labuta. Obrigada por todos os conhecimentos (com)partilhados!

À André Mendes, Bruna Eudócia, Estephane Priscilla, Jannyelle Carneiro, Rafaella Sales e Vanessa Sobral pela amizade, companheirismo, parceria e trabalho em equipe – Levo vocês comigo no coração.

Às professoras e aos professores da turma de 2015 do Mestrado em Educação Contemporânea pelas valiosas discussões e exemplos profissionais. Sigamos na fé que a batalha é grande!

À Roberto Lima pelo incentivo e parceria no início desta árdua caminhada.

Ao grupo de Bolsistas da Capes pelos momentos de descontração e conhecimentos (com)partilhados! Sigamos em frente – enfrentando os obstáculos da árdua caminhada!

À Júlio Santos pela amizade, torcida, atenção e providência nos 45” do segundo tempo. Tu fostes um anjo, gratidão!

À professora Joselma Santos pela atenção e disponibilização das revistas pedagógicas - MUITÍSSIMO obrigada!

Aos/Às funcionários/as da Biblioteca Nacional do Brasil (RJ), em especial à Carolina Barbosa pela atenção, providência e atendimentos dispensados.

À Secretaria de Educação Municipal de Taquaritinga do Norte pela acolhida e disponibilização das revistas pedagógicas.

Aos/Às funcionários/as da Secretaria do Curso de Pós-graduação em Educação Contemporânea, em especial à querida Socorro Silva, pela atenção, carinho e atendimentos dispensados.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo auxílio financeiro.

Enfim... GRATIDÃO àquelas pessoas que acreditaram no meu potencial, que me incentivaram, direcionaram e apontaram os caminhos.

*(...) só nos resta persistir em não largar das mãos os remos para que
as palavras se tornem narrativa do gesto justo e ansiado.*

Antônio Tomé

Resumo

Nas últimas décadas, houve um forte investimento em artefatos midiáticos para divulgação e implementação das chamadas “metodologias educacionais inovadoras”. Com ênfase na construção de um perfil docente “bem-sucedido” e na ideia de “educação para todos”, o governo investiu em programas televisivos para formação continuada de docentes, assim como na mídia pedagógica impressa, também chamada de revistas pedagógicas. Estas revistas são dispositivos pedagógicos, constituídos de um currículo colocado à disposição dos/as docentes com propriedades prescritivas, fixadoras de práticas, que produz significações e saberes que ensinam modos de ser e estar em sociedade através de jogos de interpelação dos sujeitos. Esta pesquisa teve como objetivo analisar os discursos sobre a surdez e a educação de surdos/as presentes na mídia pedagógica impressa no período de 1995 a 2015. O *corpus* foi constituído por fragmentos discursivos das revistas *Nova Escola*, *Presença Pedagógica* e *Carta Fundamental*, privilegiando-se, especialmente, as matérias sobre surdez e educação de surdos/as e as capas de revistas e imagens que fazem referências ao contexto pesquisado. Os resultados apontam que as revistas pedagógicas brasileiras (re)articulam, ressignificam e fixam significações sobre as políticas educacionais institucionalizadas pelo governo – ora se posicionando como defensoras e disseminadoras, ora questionando e problematizando discursos e concepções. As matérias das revistas apresentam discussões sobre o contexto da educação de surdos/as com traços das abordagens educacionais – oralista, comunicação total e bilinguismo-, sendo as pessoas surdas significadas, majoritariamente, pelo que falta ao corpo. Nos últimos anos, notamos uma ênfase nas discussões sobre o bilinguismo e ensino do português na modalidade escrita. Evidenciando um movimento descontínuo, permeado por negociações que apresentam avanços e retrocessos, articulando-se e deslocando-se ao longo do tempo.

Palavras-chave: Mídia impressa. Dispositivo pedagógico. Surdez. Educação de surdos/as.

Abstract

In the last few decades, there has been heavy investment in media artifacts for dissemination and implementation of so-called "innovative educational methodologies". With emphasis on the construction of a "successful" teacher profile and the idea of "education for all", the government invested in television programs for continued formation of teachers, as well as in the printed pedagogical media, also called pedagogical magazines. These journals are pedagogical devices, composed of a curriculum placed at the disposition of teachers with prescriptive properties, fixers of practices, that produces meanings and knowledge that teach ways of being and being in society through games of interpellation of the subjects. This research had as objective to analyze the speeches about the deafness and education of the deaf present in the printed pedagogical media from 1995 to 2015. The corpus consisted of discursive fragments of the magazines *Nova Escola*, *Presença Pedagógica* and *Carta Fundamental*, with special emphasis on deafness and education of the deaf and magazine covers and images that make references to the context researched. The results show that the Brazilian pedagogical magazines (re)articulate, resignify and fix meanings about the educational policies institutionalized by the government - now positioning themselves as defenders and disseminators, sometimes questioning and problematizing discourses and conceptions. The materials of magazines have discussions about the context of deaf education with traces of educational approaches - oralist, total communication and bilingualism -, and the signified deaf people, mostly, by missing the body. In recent years, we have noted an emphasis on discussions on bilingualism and Portuguese teaching in the written mode. Evidencing a discontinuous movement, that have permeated through negotiations advances and retreats, articulating and moving over time

Keywords: Printed media. Pedagogical device. Deafness. Deaf education.

Lista de diagramas

Diagrama 1 Discursos, identificação e produção de sujeitos	36
Diagrama 2 Síntese do perfil discursivo das revistas Nova Escola, Presença Pedagógica e Carta Fundamental	105
Diagrama 3 Dimensões do significante inclusão abordadas na revista Presença Pedagógica	113
Diagrama 4 Dimensões do significante inclusão abordadas nas revistas Carta Fundamental e Nova Escola	113

Lista de figuras

Figura 1 Capas de revistas pedagógicas com apelo à atualização e planejamento docente	84
Figura 2 Capas da revista Nova Escola entre os anos de 1995 a 2015	88
Figura 3 Exemplos de matérias publicadas na revista Nova Escola que abordam políticas e/ou ações do Ministério da Educação	90
Figura 4 Capas da revista Presença Pedagógica entre os anos de 1995 a 2015	93
Figura 5 Capas da revista Presença Pedagógica que enfocam questões ligadas a desigualdades sociais	96
Figura 6 Capas da revista Carta Fundamental entre os anos de 2008 a 2015	100
Figura 7 Capas da revista Carta Fundamental que abordam temas relacionados a mudanças ambientais e sociais	103
Figura 8 Print do site Carta Educação.	104
Figura 9 Capa da revista Nova Escola com destaque para inclusão de pessoas surdas na escola.	114
Figura 10 Reportagem publicada na revista Nova Escola, em maio de 1996, com o título “Matemática sem Barulho”	117
Figura 11 Reportagem publicada na revista Nova Escola, em outubro de 1996, com o título “Surdos: uma reviravolta no aprendizado”	118
Figura 12 Artigo publicado na revista Presença Pedagógica, em março/abril de 2001, com o título “A educação de surdos: da escola normalizadora aos desafios atuais”	119
Figura 13 Reportagem publicada na revista Nova Escola, em dezembro de 2002, com o título “São João traduzido para a Libras	120
Figura 14 Reportagem publicada na revista Nova Escola, em dezembro de 2007, com o título “O fim do isolamento dos índios surdos”	121
Figura 15 Reportagem publicada na revista Nova Escola, em abril de 2009, com o título “Falar com as mãos”	122
Figura 16 Artigo publicado na revista Presença Pedagógica, em maio/junho de 2009, com o título “O bilinguismo e o deficiente auditivo”	123
Figura 17 Reportagem publicada na revista Nova Escola, em dezembro de 2010, com o título “Alunos surdos cantam, dançam e interpretam na aula de arte”	124

- Figura 18** Texto complementar à matéria “Alunos surdos cantam, dançam e interpretam a aula de artes”, da Nova Escola, publicado em dezembro de 2010 125
- Figura 19** Entrevista publicada na revista Nova Escola, em dezembro de 2010, com o título “Maria Cristina da Cunha Pereira fala sobre o ensino de língua portuguesa para surdos” 126
- Figura 20** Entrevista publicada na revista Nova Escola, em dezembro de 2010, com o título “O desafio de ensinar língua portuguesa a alunos surdos” 127
- Figura 21** Artigo publicado na revista Presença Pedagógica, em maio/junho de 2010, com o título “Alunos surdos e linguagem escrita” 128
- Figura 22** Matéria publicada na revista Presença Pedagógica, em novembro/dezembro de 2013, com o título “Ensino da língua escrita para surdos” 129
- Figura 23** Matéria publicada na revista Carta Fundamental, em dezembro de 2014, com o título “Tenho um aluno surdo: e agora?” 130

Lista de quadros

Quadro 1	Estudos sobre mídia/surdez e mídia/educação de surdos/as encontrados nos sites da CAPES, BDTD, ANPED e ENDIPE, no período de 2000 a 2015	38
Quadro 2	Número de tiragens e edições, por periódico pedagógico, de 2012 a 2014	75
Quadro 3	Matérias das revistas Nova Escola, Presença Pedagógica e Carta Fundamental que tematizam a inclusão	109
Quadro 4	Matérias das revistas Nova Escola, Presença Pedagógica e Carta Fundamental sobre a surdez e a educação de pessoas surdas	116

Sumário

	<i>Notas iniciais...</i>	15
1	<i>Mergulhando no campo de estudo</i>	18
2	<i>Mídias como dispositivos pedagógicos</i>	27
2.1	<i>Os estudos culturais, a educação e o conceito de pedagogia cultural</i>	27
2.2	<i>Modos midiáticos de ser</i>	33
2.3	<i>Pesquisas sobre mídia, surdez e educação de surdos/as</i>	37
3	<i>Sobre a surdez e a educação de pessoas surdas</i>	49
3.1	<i>A surdez sob as lentes dos estudos surdos e pós-estruturalistas</i>	49
3.2	<i>A surdez nas tramas da educação</i>	55
3.3	<i>Abordagens educacionais na educação de surdos/as</i>	61
3.4	<i>Uma diferença primordial</i>	67
4	<i>Percorrendo o campo de pesquisa como andarilha</i>	72
4.1	<i>A pesquisa pós-estruturalista em educação</i>	72
4.2	<i>A constituição do corpus</i>	74
4.3	<i>Tecendo a análise</i>	79
5	<i>Nas tramas discursivas da mídia pedagógica impressa</i>	83
5.1	<i>Modos de tecer das revistas pedagógicas brasileiras</i>	83
5.2	<i>A Nova Escola e a prescrição de conteúdos e práticas pedagógicas</i>	85
5.3	<i>A Presença Pedagógica e o diálogo universidade-educação básica</i>	91
5.4	<i>A Carta Fundamental e o diálogo entre educação e sociedade</i>	98
5.5	<i>Considerações gerais sobre os periódicos pedagógicos</i>	105
6	<i>A surdez e a educação de surdos/as na mídia pedagógica impressa</i>	107
6.1	<i>Entre discursos de falta, prescrições pedagógicas e reflexões sobre o bilinguismo</i>	107
6.2	<i>Articulações e deslocamentos nos discursos sobre surdez e educação de surdos/as no período de 1995 a 2015</i>	131
6.3	<i>Considerações gerais sobre surdez e educação de surdos/as na mídia pedagógica impressa</i>	158
7	<i>Notas (improváveis) para finalizar</i>	160
	<i>Referências</i>	166
	<i>Referências das revistas e matérias consultadas</i>	175

Notas iniciais...

Por várias vezes flagramo-nos pensando sobre o estudo da surdez e, conseqüentemente, sobre as questões imbricadas nesse processo, sobretudo em relação às situações nas quais as pessoas surdas são escamoteadas dos espaços que lhes são de direito. Assim, as questões inerentes a esta pesquisa são partes constituintes do processo reflexivo em torno desta temática.

O solo onde tais discussões se efetivam é o contexto das pesquisas educacionais, especificamente em diálogo com a abordagem pós-estruturalista. Perspectiva esta que vem evidenciando as produções de significados e subjetividades nos contextos educacionais contemporâneos em inter-relação com a cultura, a sociedade e a política. Interessa-nos, especialmente, a produção de sentidos em torno da pessoa surda e de sua educação escolar.

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre inclusão escolar, social e respeito às diferenças. Mudanças espaciais e temporais significativas com vistas ao acesso e permanência de diferentes identidades na escola foram propostas em diferentes níveis – políticas educacionais nacionais, agências internacionais, declarações mundiais, conferências. No entanto, a discussão sobre o respeito às diferenças na escola e na sociedade, com certa frequência, evidencia que alguns desses supostos avanços muitas vezes se constituem como mais um mecanismo de burocratização do “outro”. Processo que, como ressalta Skliar (2003, p.40), geralmente não passa de uma banalização do outro reduzindo-se a uma abordagem folclórica, exótica e restrita a único dia do calendário escolar.

O outro a quem buscamos enunciar também não é aquele comumente tomado como sujeito de uma falta específica, anormal, incapaz, estranho, deficiente, aquele outro que vive à margem, na mesmidade, sempre tomado por aspectos negativos que o colocam em condição de inferioridade e invisibilidade – que não tem “voz”.

A pessoa surda foi, durante longos anos (e de certa forma ainda é), enunciada como o outro do ouvinte – aquela pessoa que não fala, não ouve, não se comunica, tomada pela condição de falta da audição que a classifica como deficiente auditiva (LOPES, 2011; SÁ, 2006; SKLIAR, 2010). Estes discursos significam a surdez e a pessoa surda designando lugares e espaços, condições e possibilidades que os/as colocam supostamente incluídos/as na sociedade/escola, mas que os/as excluem por não reconhecerem suas identidades e culturas.

A aproximação com a temática da surdez veio com a disciplina de Libras, no 2º período do curso de Licenciatura em Matemática. Porém, foi a partir das discussões riquíssimas sobre “*Educação, Gênero e Diversidade Sexual*”, vivenciadas na iniciação científica e extensionista, que pouco a pouco fomos aprimorando ideias, conceitos... percebendo que as pessoas surdas,

as comunidades LGBT, as pessoas negras, as pessoas indígenas, campesinas e tantas “outras” são marginalizadas/as em decorrência de suas singularidades. Fomos desafiadas a ver o outro em sua alteridade e não, necessariamente, como o mesmo de si. A aprender, reconhecer e valorizar as diferentes posições identitárias. A desconstruir o construído!

Também ocupamos o lugar do/a outro/a que foi (é) marginalizado/a, estigmatizado/a, que a sociedade impôs formas de controle, aquele ser estranho, fora do padrão que não poderia estar ali, mas que pelas políticas de inclusão, especialmente de interiorização das universidades federais brasileiras nas quinze primeiras décadas do século XXI, estava ali, resistindo aos sutis processos de exclusão que as diferentes redes de poder colocam em ação. Aquele outro que é excluído simplesmente por diferir, por buscar emergir simplesmente como sujeito “outro”.

E, nesse sentido, cada vez mais inquietava a questão da surdez, o silêncio que é imposto às pessoas surdas, o lugar conferido ao diferente, como se estivesse sempre sob um padrão. Portanto, pesquisar sobre surdez e educação de surdos/as é falar do lugar de outro e de alguma forma é falar de mim!. Pois, não nascemos para ficarmos presos/as, amordaçados/as em determinados lugares ou posições, nascemos para voar! Fazendo uso das palavras de Simone de Beauvoir, "que nada nos limite, que nada nos defina, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância".

Assim, apresentamos nossa pesquisa, com foco nessa conflituosa hegemonização de discursos, ou quiçá, quem sabe, tudo aquilo que estes discursos não constituem e jamais poderão constituir.

Em “*Mergulhando no campo de estudo*”, enunciamos a problemática de nossa pesquisa: a produção de sentidos sobre a surdez e a educação de surdos em revistas pedagógicas brasileiras. Enfatizamos a década de 90 como uma década onde a educação foi tomada como a solução para os problemas sociais – pobreza, analfabetismo, marginalidade, desemprego, desigualdade social – e a ênfase na promoção da inclusão social foi hegemônica. Também como um período de investimento nas mídias para divulgação e implementação das chamadas “metodologias educacionais inovadoras”, com forte ênfase no perfil de docente “bem-sucedido/a”. As revistas para professores/as emergem como dispositivos pedagógicos que ensinam concepções de mundo, de educação, de escola, através de jogos de interpelação dos sujeitos.

“*Mídias como dispositivos pedagógicos*” aborda as relações estabelecidas entre o cultural e o pedagógico com base nas reflexões dos estudos culturais e pós-estruturalistas. A partir do conceito de pedagogias culturais, apresentamos a mídia enquanto espaço discursivo,

destacando suas características e modos de educar. Também, enfatizamos algumas pesquisas realizadas sobre o tema em estudo.

Em “*Sobre a surdez e a educação de pessoas surdas*” discorremos sobre as terminologias referentes à surdez e à pessoa surda, o contexto histórico da educação de surdos/as e as diferentes abordagens educacionais que emergiram ao longo do tempo. Concluímos este capítulo, apontando os pressupostos dos estudos surdos e suas contribuições.

“*Percorrendo o campo de pesquisa como andarilha*” evidencia o percurso da pesquisa de campo, situando-a na arena dos estudos pós-estruturalistas. Destacamos o processo de constituição do corpus e apresentamos a perspectiva analítica que adotamos.

“*Nas tramas discursivas da mídia pedagógica impressa*” expomos os modos de tecer das revistas pedagógicas delimitadas para este estudo, a saber: *Presença Pedagógica*, *Carta Fundamental* e *Nova Escola*.

Em “*A surdez e a educação de surdos/as na mídia pedagógica impressa*” descrevemos as matérias que abordam diretamente a temática em estudo e analisamos fragmentos discursivos presentes nestas matérias ao concerne à (re)produção de significados.

“*Notas (improváveis) para finalizar*” retoma os caminhos trilhados no estudo e sintetiza as questões precedentes, apontando as principais reflexões suscitadas ao longo da pesquisa.

1 Mergulhando no campo de estudo

*Quero dizer agora o oposto do que eu disse antes
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
(Raul Seixas, 1973)*

Não seria essa a força motriz que nos move, nos impulsiona a buscar mudanças e transformações? Que nos faz pensar, dizer, ser o oposto do que se pensou, disse, foi antes? Enquanto sujeitos somos desafiados permanentemente a ressignificar o passado e vestir-nos do presente. A refletir sobre as diferentes situações, contextos, desafios postos pelo cotidiano. Mas, será que temos conseguido não “*ter a velha opinião formada sobre tudo*”? Será que estamos dizendo “*o oposto do que dissemos antes*”?

A modernidade atribuiu à razão a faculdade de representar e enunciar o mundo, através de um projeto cultural ambicioso que teve como base a fé na ciência, nas técnicas aplicadas às forças produtivas, nas relações liberais de mercado, que prometiam a implementação de um estado próspero, centrado na ideia de progresso, renovação e superação. Porém, tais pretensões não ofereceram as condições necessárias para o desenvolvimento da sociedade e da educação na perspectiva da justiça social. Nas palavras de Costa (2006, p.11), “à medida que as certezas modernas [iam] sendo contestadas e desconstruídas, os pilares que sustenta[vam] a moderna pedagogia e as disciplinas científicas perde[ram] sua solidez e ‘desmancha[ram]-se no ar’”.

Os anos de mil novecentos e noventa consistem numa década de mudanças no que concerne o contexto social e cultural - influenciadas ainda pelo processo de redemocratização do país iniciado na década anterior, de globalização, de conquistas no campo dos direitos de pessoas com deficiência¹, mas, também, de fortalecimento de políticas neoliberais.

No campo educacional tem destaque especial o reconhecimento da educação enquanto direito social e as discussões em torno da importância da educação efetivadas nos encontros da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e das políticas de acesso à educação e à alfabetização.

¹ Utilizamos o termo “pessoa com deficiência” em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, visto que trata-se de uma nomenclatura oficial que abarca as pessoas surdas, cegas, autistas, down etc. quando se refere às políticas e propostas educacionais inclusivas. Concebemos que, antes de mais nada, são PESSOAS. Pessoas que possuem traços identitários próprios e que precisam ser respeitadas em sua dignidade, em sua individualidade/singularidade, em seus direitos básicos.

Nesse ensejo, a educação foi tomada como a solução para os problemas sociais – pobreza, analfabetismo, marginalidade, desemprego, desigualdade social – e a ênfase na promoção da inclusão social é hegemônica durante todo o período. Porém, como ressalta Burity (2010) tal ênfase recaiu muito mais em ações que visavam a melhoria dos indicadores de acesso e de permanência na escola.

Almeida, Leite e Santiago (2013, p. 123) evidenciam que “as políticas educacionais envolvem aspectos que explicam e legitimam decisões que estão imbricadas em uma política maior, que busca produzir e atingir objetivos articulados às questões materiais”. E nesse sentido, a educação e o ensino continuam prestando-se muito mais a clientelismos [...] ao jogo de interesses do que ao efetivo desenvolvimento social e cultural (LIBÂNEO, 2006).

Em meados da década de 90, também há um grande investimento nas mídias para divulgação e implementação das chamadas “metodologias educacionais inovadoras”. Há uma grande ênfase no perfil do/a docente “bem-sucedido/a”: aquele/a que se configura como “agente de mudança”; “facilitador/a do processo de aprendizagem”; que segue currículos “transformadores”, visando a inclusão de todos.

Programas de formação continuada para professores/as como “Um salto para o futuro” e “TV Escola” passam a ser veiculados em canais de televisão. São propostas explícitas de intervenção pedagógica financiadas pelo governo para aperfeiçoamento docente. A mídia pedagógica impressa também desponta neste período e conta com subsídios do governo. O Estado, em parceria com instituições privadas e públicas vai ampliando, assim, seus mecanismos de controle sobre a educação, os/as docentes e estudantes de modo sutil, sofisticado e engajado com as tecnologias de sua época.

Uma das primeiras e mais influentes revistas pedagógicas que entram em circulação no país é a Nova Escola. Como destacado por Silva (2009), a Revista Nova Escola tem feito uso, ao longo de sua trajetória, de um conjunto de instrumentos que serve para institucionalização de propostas educacionais indicadas e aprovadas pelos organismos internacionais. Segundo a autora, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso que recursos midiáticos passam a fazer parte do contexto escolar como suportes para auxiliar os/as docentes em sua prática. Inicialmente, com a disponibilização de TV para recursos audiovisuais, telecursos, distribuição de livros didáticos e, posteriormente, com o financiamento de revistas pedagógicas.

No presente trabalho, pesquisamos a mídia impressa segmentada² e direcionada para o campo educacional – também chamada de revistas pedagógicas ou revistas para professores/as, mídia impressa educacional ou mídia didática. A mídia educacional ou periódicos educacionais se dividem em: revistas científicas, genéricas, comerciais e especializadas. Silveira (2006) aponta que a primeira revista pedagógica brasileira foi *A Instrução Pública* (1872-1875), editada inicialmente por J. C. de Alambary Luz, que foi considerado 'o fundador da imprensa didática' no país.

Atualmente, o Brasil possui vários e diferenciados periódicos educacionais destinados a docentes, sendo que boa parte deles estão disponíveis na internet. Como exemplo podemos citar:

- Revista Leituras; Revista Criança, Revista TV Escola - Secretaria de Educação Básica;
- Revista Inclusão - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão;
- Revista Educação, Escola Pública, Profissão Mestre, Nova Escola, Gestão Escolar, Revista do Professor, Presença Pedagógica, Revista Ensino Superior, Ciência Hoje, Exame, Gestão Educacional, Pátio, Carta Fundamental, Galileu - Revistas comerciais.

Compreendemos a mídia como artefato cultural que apresenta uma relação intrínseca com a sociedade, a cultura e a educação, de modo que, de uma forma ou de outra, ela ensina concepções de mundo através de jogos de interpelação dos sujeitos. Nesse ensejo, o campo da educação

quer tomado como campo disciplinar da educação como discurso acadêmico, quer como prática pedagógica, quer como objeto de ações do poder público (as políticas educacionais) [...] *tornou-se na história da modernidade* – pela iteração globalizada da forma nacional gerada pelo efeito combinado do colonialismo, do imperialismo, das ideologias políticas (principalmente os liberais, republicanos, e socialistas pós-Revoluções Americana e Francesa), dos discursos religiosos e do ativismo anti-estatal – *um dos mais formidáveis loci e meios de produção de identidades e de práticas hegemônicas* (BURITY, 2010, p. 19, grifos nossos).

Portanto, a educação configura-se como uma arena de fluxos discursivos, onde se travam lutas pelo estabelecimento de significações e sentidos. E, com a ampliação do sentido

² A segmentação das mídias impressas é um mecanismo importante criado para obter uma melhor adequação e direção dos conteúdos ao público alvo, ou seja, identificando interesses e desejos do públicos e mapeando tendências (CHARAUDEAU, 2015).

de “educação” – não se restringindo a sala de aula e aos conteúdos curriculares – podemos compreender os modos de existência, atuação e produção de tais recursos midiáticos, bem como, compreender como eles “se constroem discursivamente na cultura, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais” (WORTMANN, 2007, p.78).

As revistas pedagógicas consistem num espaço discursivo que busca promover discussões sobre diversos assuntos que envolvem o contexto da educação, fazendo relações com demandas sociais, econômicas e políticas num determinado espaço-tempo. Além disso, tais revistas se configuram como meios de atualização, capacitação profissional, instrumentos de articulação e divulgação de práticas pedagógicas e políticas educacionais, apresentando sugestões, orientações e ideias de como proceder frente às mais diversas situações da educação e da escola por meio de textos organizados por “experts” da área ou pela apresentação de experiências e experimentos que deram certo. Fazem uso, também, de planos de aulas, dicas e guias escolares, entre outros meios que funcionam como mecanismos de tradução, simplificação de novas tendências, pesquisas e descobertas científicas para os/as leitores/as menos iniciados/as com a linguagem acadêmica. Nesse sentido, cada revista pedagógica apresenta singularidades próprias, ou seja, constrói uma autoridade baseada na imagem de si - apresentando um ethos enunciator³.

Costa e Silveira (2006) pontuam que trata-se de um gênero de “periódico popular” que objetiva “ensinar como fazer”, dar “dicas”, “sugestões”. Para as autoras, o sucesso e ampla tiragem de algumas revistas

está associada a certas inquietações do trabalho docente, que poderiam ser emblematicamente expressas na pergunta “*O que eu posso fazer na minha sala de aula?*” Uma linguagem mais próxima ao discurso do cotidiano escolar (ao invés do jargão acadêmico), **o uso de mecanismos discursivos de envolvimento do leitor ou leitora**, uma apresentação gráfica que inclui ilustrações e outros recursos além do texto escrito, e, enfim, a invocação da referência “**caminho de atualização constante**” delineiam um quadro característico desse tipo de publicação (COSTA; SILVEIRA, 2006, p. 21, grifos nossos)

Corroboramos com as autoras no sentido de que os/as leitores/as se constituem como elemento importante na constituição das revistas pedagógicas, não são indivíduos passivos, restritos à “*recepção de informações ou ao consumo*” (FISCHER; MARCELLO; SCHWERTNER, 1999, p. 1), ou seja, estudantes e professores/as não se constituem como “dóceis carneirinhos a seguir seu pastor sem dispersão ou recusa” (COSTA, 2006, p. 14).

³ Apresentamos mais detalhes sobre o ethos enunciator das revistas pedagógicas (e das revistas em estudo) no capítulo 5 “Nas tramas discursivas da mídia pedagógica impressa”.

Os sujeitos que interagem com os discursos das revistas pedagógicas se constituem como resultado de múltiplas identificações, de processos complexos de disputa, negociação e articulação de sentidos dentro de um dado espaço-tempo. Porém, como destaca Oliveira (2007), algumas revistas desenvolvem mecanismos discursivos que induzem os/as docentes a experimentarem uma sensação de “culpa” que o remetem ao lugar da incompetência, de forma tal que eles/as recorrem a revista para suprir suas carências teóricas e metodológicas, visto que a revista incorpora o papel de explicar e simplificar o conteúdo considerado difícil ou desconhecido pelos/as docentes.

Costa e Silveira (2006) também evidenciam que as revistas, frequentemente, se utilizam de mecanismos discursivos que buscam dissipar qualquer suposição de exercício de poder, construindo uma noção de intercâmbio entre os mais diferenciados contextos educacionais. O que consiste numa “interatividade” de cunho muito específica, “intransitiva, de mão única, cuja direção do fluxo é estabelecida sempre a partir de um mesmo lado” (p.30). Nesse sentido, os/as leitores/as, estudantes e docentes escrevem cartas, fazem perguntas, solicitam a abordagem de determinados temas, contudo é a revista quem escolhe o que publica, bem como, “seleciona fotos, ilustrações e legendas que orientarão os leitores e as leitoras” (p. 30).

Para Costa (2006), trata-se de uma política cultural que tem como imperativo o ato de “controlar/regular/governar” a vida dos/as docentes, discentes e leitores/as. Nesse sentido, governar não consiste num imperativo de ação do Estado, mas numa condição de governamentalidade que coloca em funcionamento estratégias de governo refinadas e sutis (VEIGA-NETTO, 2000⁴; 2005).

Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias *técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas*. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado) (Lemke, 2000, pp 2-3) (FIMYAR, 2008, p. 5, tradução e grifos nossos).⁵

⁴ Texto apresentado e discutido no *I Colóquio Interacional Michel Foucault*, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em novembro de 1999. Atualizado em agosto de 2011 para “Educação e governamentalidade neoliberal: questões sempre atuais”.

⁵ Citação original: “In other words, governmentality may be described as the effort to create governable subjects through various techniques developed to control, normalise and shape people’s conduct. Therefore, governmentality as a concept identifies the relation between the government of the state (politics) and government of the self (morality), the construction of the subject (genealogy of the subject) with the formation of the state(genealogy of the state) (Lemke, 2000, pp 2-3)”.

Tais estratégias de governamentalidade consistem em ações que permeiam o tecido social, de forma tal que tentam localizar os sujeitos em determinados espaços e posições a fim de criar identificações que lhes possibilitam ser de uma certa maneira e não de outra.

As revistas ou periódicos pedagógicos constituem-se como dispositivos pedagógicos da mídia (FISCHER, 2002a; 2002b) permeados por um conjunto de perspectivas, métodos e verdades, organizados e colocados à disposição dos/as professores/as com propriedades prescritivas e fixadoras de práticas.

Esse conjunto de enunciações variadas é exposto através de discursos que significam e hegemonizam determinadas condições de produção, representação, metas/ideias/lógicas e perspectivas educacionais etc. Portanto, a maneira como os/as professores/as internalizam esses discursos para si depende do conjunto da obra, que diz respeito ao processo de identificação e incorporação (CHARAUDEAU, 2015), no qual cada sujeito vai estabelecendo relações e, por conseguinte, tomando posições e construindo significações e sentidos.

Portanto, as revistas pedagógicas se configuram como espaços discursivos constituídos por um conjunto heterogêneo de enunciados, que estão em constante disputa por significação e construção de sentidos, demarcados por algumas regularidades e sistemas de coerção e subordinação – relações de poder, resultantes das articulações hegemônicas diferenciais. Tais articulações são entendidas como

uma prática discursiva dentro da qual posições diferenciais, enfatizando e construindo equivalências entre certos polos de diversos antagonismos, buscam subverter uma ordem social, substituindo-a por outra. A luta pela hegemonia é interpretada como o processo de emergência de diversos conflitos que não possuem um significado previamente estabelecido. Tais conflitos são o resultado da articulação, deslocamento, substituição, conquista e retrocesso das relações de poder dentro do social (SOUTHWELL, 2014, p. 143).

No caso da mídia especializada em educação, são postos em circulação dispositivos discursivos que objetivam transformar as experiências (pessoais e coletivas) que cada sujeito estabelece consigo mesmo e com o mundo. Tais dispositivos operam através de mecanismos discursivos de envolvimento dos/as leitores/as - ilustrações, gráficos, tabelas - e recursos de texto escrito que invocam uma atualização constante, tanto nos meios de exercício do trabalho docente quanto nas formas como veem o mundo, os “outros” e as suas próprias práticas.

Diferentes pesquisas realizadas no Brasil⁶ tomaram o contexto da mídia – televisiva, jornalística, redes sociais, revistas, *you tube* – como objeto de estudo sobre as mais diversas

⁶ Apresentamos alguns estudos e suas diferentes temáticas para mostrar os usos de diferentes recursos midiáticos enquanto objeto de estudo.

questões, abordando temáticas articuladas com a educação. Mariangela Momo (2007), por exemplo, analisou a infância sob a perspectiva de reportagens e imagens midiáticas. Adriana Thoma (2002) pesquisou as representações produzidas sobre a surdez no contexto do cinema e dos jornais. Rosa Fischer (2002a; 2002c) se debruçou na análise das estratégias de subjetivação da TV. André Reichert (2006) estudou a mídia televisiva sem som, para falar das pessoas surdas e suas narrativas. Betina Hillesheim e Caroline Couto (2015) focaram a temática da inclusão nas páginas do jornal “Zero Hora” e Daiane Pinheiro (2012) evidenciou o *You Tube* como espaço de circulação e consumo da cultura surda.

Alguns estudos (ROCHA, 2005; GERZSON, 2007) também se dedicaram à análise das representações sobre o espaço escolar e a educação em revistas como “Veja”, “Época” e “Isto é”. No que diz respeito às revistas pedagógicas, os estudos majoritariamente têm como foco a Revista Nova Escola. Entre estes estudos, destacamos os desenvolvidos por Marisa Costa (2006) e Marisa Costa e Rosa Silveira (2006) abordando a identidade feminina docente; o de Débora Stumpf (2003), analisando as representações de sexualidade; os de Cláudio Oliveira (2006; 2007) enfocando os Parâmetros Curriculares Nacionais e os discursos sobre a matemática escolar; o de Márcia Ramos (2009), destacando a transição curricular do ensino de história; o de Dora Silva (2009), abordando as mudanças ocorridas no campo da educação; e o de Talita Nascimento (2014), evidenciando os modos midiáticos de enunciação do discurso do bullying no contexto escolar.

No presente trabalho elegemos as revistas “*Presença Pedagógica - RPP*”, “*Carta Fundamental - RCF*” e “*Nova Escola - RNE*” como espaços discursivos ou de enunciação sobre a surdez, a pessoa surda e a educação de surdos/as. E nos questionamos sobre como as pessoas surdas foram significadas ao longo do tempo nestas revistas pedagógicas? Como elas foram descritas e posicionadas em relação a educação escolar? Que padrões pedagógicos em relação às pessoas surdas foram legitimados pelas revistas? Como estes padrões se articulam às políticas de educação desenvolvidas no país e pelos organismos internacionais? Como estes padrões se articulam às discussões e lutas desenvolvidas pelos estudos surdos no Brasil? Que deslocamentos discursivos ocorrem ao longo do tempo? Como estes discursos se articulam a temas contemporâneos na educação – direitos humanos, inclusão, qualidade social da educação, respeito às diferenças?

A escolha de tais periódicos se deu por serem as revistas pedagógicas brasileiras que possuem maior tiragem de acordo com os dados do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/SEB/MEC)⁷.

Diante destas questões norteadoras, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar os discursos sobre a surdez e a educação de surdos/as presentes na mídia impressa brasileira especializada em educação no período de 1995 a 2015. Essa intenção foi desmembrada em dois objetivos específicos:

- Identificar os deslocamentos e articulações discursivas elaboradas sobre a surdez e a educação de surdos/as pelas revistas;
- Analisar as estratégias discursivas produzidas pelas revistas para a formação docente na área de educação de surdos/as;

O recorte espaço temporal que delimitamos para seleção das revistas se deu por compreendermos que a década de 1990 foi um período de fortalecimento dos movimentos sociais ligados às pessoas surdas em prol de uma educação de qualidade – que não se restringisse a práticas pedagógicas assistencialistas -, da visibilidade e reconhecimento de sua cultura e de sua língua. Especialmente de mobilizações e engajamento dos movimentos surdos a favor do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Fechamos esse recorte com o ano de 2015, quando é implementada a Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI)⁸.

É válido ressaltar que o ano antecedente é marcado pela aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE - Lei 13.005/2014), no qual a estratégia 4.7 da meta 4 buscava implementar e garantir uma educação bilíngue à comunidade surda. Sendo que o ano subsequente é caracterizado pelo desmonte da educação e dos direitos sociais, que foi efetivado através das Medidas Provisórias Nº 746/2016 e Nº 768/2017 – consequência da imposição de um governo ilegítimo através de um golpe político-midiático.

Neste trabalho, concebemos a surdez como atravessada por diferentes discursos. Discursos estes que perpassam contextos sociais, históricos, econômicos e culturais, permeando

⁷ A título de informação apresentamos um quadro de dados na seção “A construção do corpus” no item 4.

⁸ A implementação desta lei está associada a uma série de outras conquistas e marcos normativos como: Declaração de Salamanca de 1994; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Instituição da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP); Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto Nº 3298, de 20 de dezembro de 1999); Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001); Declaração de Montreal de 2001; Convenção da Guatemala de 2001; Lei de Reconhecimento da Libras (Lei 10.436, de 24 de abril de 2002); Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (MEC/SEESP, 2003); Regulamentação da Libras (Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006; Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto Nº 6.094, de abril de 2007); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008).

e permeados por diversas perspectivas. Perspectivas estas que significaram as pessoas surdas como aberrações, anormais, incapazes, deficientes, especiais, portadores de necessidades educativas especiais, objetos de estudo e de medicalização, foco de práticas corretivas e normativas, como cidadãos dotados de direitos e deveres, ou, simplesmente, como surdos/as.

Nesse sentido, para compreensão da conjuntura discursiva construída em torno dos significantes “surdez” e “educação de surdos/as” nas revistas pedagógicas voltadas para professores/as, analisaremos as enunciações e os recursos discursivos como artefatos de produção e disseminação de sentidos que constroem e hegemonizam verdades sobre a surdez e a educação de pessoas surdas.

É pelo caráter cultural da pedagogia que é possível analisar diferentes artefatos da cultura e suas formas de implicação na produção de significados e de práticas, assim como, a constituição de identidades no contexto das experiências do campo educacional. Campo este que guarda em seu âmago relações de poder que, muitas vezes, caracterizam-se pela exclusão; padronização; seletividade de conhecimentos, saberes, culturas, pessoas; assim como, a instituição de normas e regras. Desta forma, “lutar no território da política cultural da identidade poderia começar pelo relato de outras histórias [...] nos diferentes espaços e tempos da contemporaneidade” (COSTA, 2006, p.88).

Ressaltamos que este trabalho não foi realizado por alguém que vive a experiência da surdez, mas, a escolha de tal temática se configura, por entre outras coisas já mencionadas nas *Notas Iniciais* deste estudo, como uma possibilidade de contribuir para reflexões sobre a surdez e a educação de surdos/as dentro de uma perspectiva política.

A escolha pela mídia especializada em educação como objeto do estudo se deu por entendê-la como um importante campo de produção de significações dirigida para docentes que interpela os/as mesmos/as a tomada de posições – formas de ser, ver e viver. Configurando-se de forma primordial, portanto, observar e analisar os processos de criação e preservação de diferenças e desigualdades no campo educacional e refletir sobre os deslocamentos ocorridos neste contexto discursivo nos últimos tempos.

Portanto, o estudo adquire importância no sentido de trazer discussões sobre o tema proposto, especialmente, em diálogo com a teoria política do discurso, ainda pouco abordada no campo educacional. Não buscamos “explicações” ou “respostas”, nem temos a pretensão (fantasiosa) de “esgotarmos” o tema, mas, nos dispomos a contribuir para análise de artefatos pelos quais significamos o mundo, os outros, nossas práticas e nós mesmos.

2 Mídias como dispositivos pedagógicos

*[...] Todo discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, deter o fluxo das diferenças, construir um centro, dizer a verdade do social.
(Joanildo Burity, 1997a, p.14)*

Neste capítulo situamos a perspectiva teórica que nos fundamenta nas discussões sobre mídia enquanto dispositivo pedagógico. Na primeira seção fazemos uma breve apresentação das contribuições dos Estudos Culturais para a educação e focamos nossa discussão, especialmente, na noção de pedagogia cultural. Na segunda seção, nos dedicamos a descrever os modos de ser da mídia, destacando-a como um campo discursivo, formado por enunciados heterogêneos e em disputa. Por fim, apresentamos uma breve descrição de pesquisas já desenvolvidas no campo educacional sobre mídia e surdez e/ou mídia e educação de surdos/as, pontuando suas principais contribuições.

2.1 Os estudos culturais, a educação e o conceito de pedagogia cultural

Pesquisas no campo da educação têm se aproximado, nos últimos anos, de reflexões e debates provenientes de outras áreas do conhecimento, com o desafio de desenvolver análises sobre contextos educacionais contemporâneos com ênfase na valorização e reconhecimento de diferentes saberes e práticas culturais de grupos historicamente excluídos ou marginalizados – mulheres, negros e negras, LGBT, camponeses e camponesas, idosos, pessoas com deficiência.

Esta aproximação se dá, principalmente, com a crise da modernidade, quando algumas áreas da antropologia, da linguística, da filosofia, da sociologia e, também, da educação começam a questionar a hierarquização e elitização do contexto social, mais especificamente a valorização de uma cultura – geralmente, branca, masculina, cristã, de classe média, escolarizada – em detrimento de outras.

Nesse sentido, Hall (1997) destaca o caráter cultural e discursivo⁹ de todas as coisas:

a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo – “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo

⁹ É válido ressaltar que há diferentes conceitos de discurso, no entanto para os objetivos desta pesquisa é possível fazermos uma aproximação, trabalhando o que há de comum entre eles.

como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (op. cit., p.10).

Trata-se de um deslocamento na forma de compreender (e pensar) a constituição das coisas e das relações, entendendo que “não são apenas influenciadas pela cultura, são atravessadas por ela, por um campo de produção e negociação de significados” (OLIVEIRA, 2009, p. 40). Alguns críticos a esta perspectiva afirmam que ela é “relativista”, no entanto, afirmar a contingência das relações, a provisoriedade e indeterminação das coisas não significa assumir a impossibilidade de fixações ou construção de verdades parciais – ou seja, não significa assumir um relativismo absoluto.

Como bem colocou Stuart Hall (1997, p.10), “[...] dizer, portanto, que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu *significado* é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo”. Ou seja, as regras e os sentidos são sempre estabelecidos pelo uso prático da linguagem, dessa forma, não podemos confundir provisoriedade ou momentos parciais de fixação de sentido com falta de regularidade e/ou indeterminação de significado.

Este movimento reflexivo, aproximou a educação dos estudos culturais (EC)¹⁰, campo interdisciplinar centrado na cultura, caracterizado, principalmente, como uma área plural, aberta a diferentes temáticas, perspectivas teóricas e metodológicas.

Um ponto central para os estudos culturais é a percepção e compreensão de que todas as práticas sociais são construídas discursivamente, por meio de jogos de linguagem e atravessadas por relações de poder. Nelson, Treichler, Grossberg (2011) afirmam que os estudos culturais são, por vezes, até antidisciplinares, devendo ser reconhecido pelo seu compromisso político e por suas análises sociais. Johnson (2010) evidencia algumas concepções caras aos EC:

A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais (p. 12-13)

¹⁰ Ana Escosteguy (2010) coloca que as bases dos estudos culturais surgem no final dos anos 50, através da publicação de três livros na Inglaterra: 1) *As utilizações da cultura* (1957) de Richard Hoggart, de linha autobiográfica sobre a história cultural do meio do século XX; 2) *Cultura e sociedade* (1958) de Raymond Williams, de linha histórica, abordando o conceito de cultura; e 3) *A formação da classe operária inglesa* (1963) de E. P. Thompson, linha histórica sobre a sociedade inglesa.

No contexto latino-americano¹¹, os estudos culturais se engajaram na resistência contra a cultura imperialista norte-americana. Também se dedicaram a análises sobre a produção da mídia. No entanto, foi na década de 1990 que os Estudos Culturais eclodiram na América Latina. Alfredo Veiga-Netto, Beatriz Sarlo, Inês Dussel, Maria Lúcia Wortmann, Mariano Narodowski, Marisa Vorraber Costa, Martín-Barbero, Néstor Canclini, Rosa Bueno Fisher, Rosa Maria Hessel Silveira, Vera Candau, Tomaz Tadeu da Silva entre outros/as, vêm enunciando diferentes temáticas nesta área.

As hibridações – o importante conceito proposto por Canclini para a análise das culturas latino-americanas, as identidades e sua fragmentação, as redes de dependência, as relações entre tradição e modernidade, as transformações das culturas populares, os consumos culturais são alguns dos núcleos temáticos mais poderosos que deram e dão fôlego ao pensamento latino-americano nomeado como EC [...] (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 47).

As pesquisas desenvolvidas pelos Estudos Culturais latinoamericanos apresentam traços que aludem às transformações ocorridas na América Latina nos últimos anos – mudanças políticas, sociais, econômicas, bem como, questões direcionadas aos diferentes movimentos sociais e lutas identitárias. Aos poucos a aproximação entre os estudos culturais e a educação foi se estabelecendo e “[...] ‘as lentes’ dos EC parecem que vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras” (COSTA, 2005, p. 112).

No Brasil, um marco decisivo nessa aproximação foi o livro “*Alienígenas na Sala de Aula - uma introdução aos estudos culturais em Educação*”, onde encontramos textos originalmente publicados no livro “*Cultural studies*”, organizado por Grossberg, Nelson e Treichler, em 1992. Os Estudos Culturais em Educação (ECE) consistem numa “[...] forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como *cultura, identidade, discurso e política da representação* passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (COSTA, 2005, p. 112, grifos da autora).

O olhar dos estudos e análises realizadas nesse contexto buscam indagar,

[...] prioritariamente, sobre questões implicadas com representação, identidade, diferença, alteridade, poder, política cultural, pedagogias culturais, entre outras, bem como sobre os efeitos de tais questionamentos nos processos educativos examinados (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA 2015, p. 34).

¹¹ Mais detalhes em Costa (2005) e Thompson (2005).

As autoras destacam que as análises dos Estudos Culturais em Educação (ECE) têm dado destaque à fecundidade da cultura nos processos de educação. Nessa linha de pensamento, não cabe à pedagogia, à educação ou aos estudos culturais dizer como se opera no mundo, mas, analisar “[...] como o mundo é constituído nos jogos de poder/saber por aqueles que falam nele e dele, e como se pode criar outras formas de estar nele” (VEIGA-NETO, 2003, p. 13).

Um conceito central desenvolvido pelos estudos culturais na educação foi o de “pedagogias culturais”, amplamente disseminado para referir-se a processos educacionais diversos que vão além daqueles designados pelas instituições educacionais tradicionais (família, escola, igreja etc.). São contextos pedagógicos “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores” (SILVA, 2000, p. 89). Nesse sentido, textos culturais, livros, noticiários de TV, imagens, músicas são “artefatos produtivos... que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38).

Costa e Andrade (2015) destacam que o conceito de “pedagogias culturais” é fecundo para pensar os efeitos pedagógicos dos objetos midiáticos; suas produções discursivas no contexto educacional, social e cultural; as relações estabelecidas entre mídia, consumo e identidades; assim como, para compreender seu caráter formativo. Esse conceito nos permite considerar a mídia impressa, o cinema, programas de TV, jornais e noticiários, filmes, desenhos animados, gibis, museus, revistas, entre outros, como dispositivos pedagógicos, pois tais produções ou artefatos midiáticos atuam “educando”

[...] no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, [pessoas com deficiência], grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante (FISCHER, 2002a, p.153)

Ou seja, produzem e disseminam sentidos que operam, muitas vezes, por meio de ‘esquemas de sedução’ – através de processos de identificação – estabelecendo normas e convenções que legitimam determinadas posições e valores. Tais recursos midiáticos são designados por Fischer (2002b) como ‘dispositivos pedagógicos da mídia’: um aparato discursivo através do qual formas muito singulares de sujeito são (re)produzidas no mundo contemporâneo.

Neste trabalho, partimos do pressuposto que a realidade social é ontologicamente discursiva, ou seja, a realidade é simbolicamente construída e os sentidos são historicamente

elaborados e disputados através de processos hegemônicos (LACLAU; MOUFFE, 2015). Nessa perspectiva, discurso não está limitado aos domínios da fala ou da escrita, mas constitui-se num conjunto de elementos evidenciados por relações historicamente construídas que produz significações. Essas relações são permeadas por disputas e redes de poder, características do campo discursivo (LACLAU, 2013). Nessa direção, o sujeito contemporâneo é sempre interpelado por diferentes discursos que disputam hegemonia:

o sujeito está posicionado, delimitado: por instituições, pelos coletivos dos quais participa, pela temporalidade da sua formação social, pela incompletude de seu domínio sobre o mundo e pela intransparência de sua própria experiência de si (BURITY, 2010, p.10).

Trata-se de “constituições identitárias sempre incompletas, contingentes, precárias e ameaçadas” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 52) pela presença “do outro” onde percebemos a construção de um “eu” plural que é produzido, significado e transformado através dos discursos que o atravessam e das posições – estudante, docente, surda, mãe, filha – que ocupa ao longo do tempo, nos diferentes contextos sociais, culturais e educacionais. Assim, a experiência que cada sujeito estabelece consigo mesmo

não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual *se entrecruzam os discursos* que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade (LARROSA, 1994, p. 44, grifos nossos).

Portanto, a subjetividade de cada sujeito emerge nas relações (equivalenciais e diferenciais) estabelecidas durante os processos de identificação, que depois de estabilizados, transformam-se em posições de sujeitos. Dessa forma, ao deslocarmos nosso olhar para o espaço discursivo das revistas pedagógicas, notamos que

o sujeito pedagógico aparece então como o resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, no corte histórico [...] discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam, nesse mesmo período histórico (LARROSA, 1994, p. 52).

Em outras palavras, os discursos pedagógicos disseminados pela mídia fazem parte de campos discursivos plurais e contingentes marcados pela constante disputa por construção de sentidos, constituindo-se num local que dita, naturaliza, estigmatiza, reforça, institui condutas situadas num dado momento histórico.

Uma questão fulcral ao que concerne à mídia especializada em educação, é a tentativa de proporcionar aos/às leitores/as uma identificação com os discursos postos em suas páginas, levando-os/as à tomada de posição – concordância, discordância, reflexão sobre conceitos e ações, culpabilização, encorajamento para mudanças. Há sempre uma tentativa de enquadrar o/a leitor/a num conjunto de comportamentos e condutas socialmente aceitas (COSTA, 2006; COSTA; SILVEIRA, 2006; STUMPF, 2003; OLIVEIRA, 2007; SILVEIRA; BICCA, 2012).

No caso das revistas pedagógicas direcionadas para docentes, tais dispositivos de identificação consistem em mecanismos de atualização da prática docente, direcionando-as/os a tomada de consciência frente as suas ações, às ações de estudantes, da escola, assim como, na forma como percebem o mundo ao seu redor, como compreendem os contextos sociais e as outras pessoas que dele participam. Conseqüentemente, elas se constituem como modelos, como referências na área, apresentando padrões explícitos a serem seguidos e legitimados.

Nesse sentido, Fischer (1997, p.74) destaca a importância da compreensão dos produtos televisivos enquanto constituintes de uma cultura:

[...] É disso, de problemas como esse da cultura contemporânea, que trata da investigação que se propõe a fazer a descrição de uma linguagem que nos constitui, que se faz pedagógica exatamente na medida em que estabelece uma mediação entre o dito-mostrado e os sujeitos-espectadores, de modo que estes não só pensem em si mesmos, como constituam verdades para si mesmos e sobre si mesmos, a partir das enunciações produzidas nesse espaço fundamental da cultura. Finalmente, contemplar os meandros da produção simbólica “no coração das mídias e das tecnologias”, como refere Arlindo MACHADO, é um modo de discutir o que está no centro das engrenagens do poder neste fim-de-século, já que tal investimento nos permite tratar dos modos de produzir, criar, consumir, comunicar e controlar a sociedade (Machado, op. cit., p. 32-55), em suma, das complexas formas de produzir sujeitos sociais, através da cultura.

Tomando como premissa que as revistas pedagógicas não se constituem apenas como um recurso de difusão de informações, mas que constroem discursos - estão implicadas em contextos de significação -, é necessário, conhecermos e analisarmos os sentidos em relação à surdez e à educação de pessoas surdas produzidos por estas revistas pedagógicas, atentando para as disputas de sentido, os processos de negociação, articulação e deslocamentos nestes discursos ao longo do tempo.

Assim, pensar nas revistas pedagógicas enquanto recursos educacionais e nos efeitos produzidos por ela, nos “permite um novo olhar sobre muitas afirmações e conceitos a respeito do seu poder [de discursividade] sobre as pessoas” (FISCHER; MARCELLO; SCHWERTNER, 1999, p.2).

2.2 Modos midiáticos de ser

Parafraseando Stuart Hall (1997), desde os tempos remotos podemos observar a centralidade da cultura nos processos de desenvolvimento e significação social. Hoje, mais do que nunca, multiplicam-se em rápida velocidade os dispositivos midiáticos. Assim, “simplesmente não podemos mais dizer que partimos da realidade se não considerarmos o poder constituidor e subjetivador da mídia no mundo real” (COSTA, 2005, p. 117).

Uma das características das mídias é operar com a diversidade de discursos e se fazer presente no bojo de suas produções. Maingueneau (2015) aponta que as mídias se constituem como um “entre-lugar”, delimitado pelo aglomerado das produções discursivas sociais de uma coletividade. Os recursos midiáticos “sustentam e reproduzem a estabilidade social e cultural [... adaptando-se] continuamente às pressões e às contradições que emergem da sociedade, e englobando-as e interagindo-as no próprio sistema cultural” (ECOSTEGUY, 2010, p. 147).

As mídias são um suporte organizacional formado por diversos veículos de informação/comunicação – televisão, rádio, mídia impressa (p. e., jornais, revistas), cinema, sites de compartilhamento (*you tube*, *vimel*), redes sociais, entre outros – que objetivam transmitir e disseminar informações e conteúdos variados, operando segundo lógicas econômicas, tecnológicas e simbólicas. A lógica econômica e a tecnológica são sem dúvida forças motrizes que merecem grande atenção, mas nosso maior interesse está na lógica simbólica, pois refere-se a “maneira pela qual os indivíduos regulam as trocas sociais, constroem valores que subjazem a suas práticas, criando e manipulando signos e, por conseguinte, produzindo sentidos” (CHARAUDEAU, 2015, p.16).

Charaudeau (2015) evidencia que as mídias, na tentativa de tornar suas informações mais atraentes e atingir um maior número de pessoas, colocam em cena uma variedade de discursos que caracterizam-se como informativos, propagandistas, científicos e didáticos; fazendo circular conjuntos de enunciados que têm como função assegurar uma “instituição de poder/contrapoder” (estabelecimento de uma autoridade que advém de sua posição de supremacia), uma “regulação do cotidiano social” (normatização de comportamentos sociais) e uma “dramatização” (relatos de problemas da vida).

Concordamos com Costa (2004, p.78) que a mídia impressa pode ser caracterizada “como um campo discursivo constituído por conjuntos heterogêneos de enunciados, demarcado por formas próprias de regularidade e por sistemas de coerção e subordinação que se exercitam e possuem materialidade”. No caso deste estudo, as revistas pedagógicas (ou mídia pedagógica) são tomadas como espaços discursivos – precários e suscetíveis de transformações – constituídos por enunciados de caráter instrumentalizador, sempre contingentes e em disputa.

Trata-se de um gênero discursivo que possui normas e padrões específicos de enunciação (MAINGUENEAU, 2015; CHARAUDEAU, 2015), se caracterizando por trazer um discurso informativo, didático-pedagógico, prescritivo e, em alguns casos, científico. Através de elementos discursivos como narrativas, textos publicitários, imagens, charges, são postos em circulação discursos que “fisgam e direcionam” os/as leitores/as, estudantes e docentes a tomarem determinadas posições. Isso acontece, pois atuam na regulação, construção e disseminação de certos modos de ser e ver o mundo, as coisas e a si mesmo (COSTA, 2004).

Além das revistas pedagógicas abordarem diferentes temáticas, oferecem aos/às seus/suas leitores/as sugestões de como conduzir as aulas, as atividades, os/as alunos/as, o tempo curricular. Apresentam modelos a serem seguidos, a partir de experiências positivas e relatos de profissionais da área, assim como, dos discursos dos/as especialistas em cada tema abordado. Esses aspectos, entre outros, “garantem o caráter pedagógico e instrumentalizador da revista” (STUMPF, 2003, p.32). Nas palavras de Fischer (2002b, p. 89),

as tecnologias de comunicação produzem modos de existência, estilos, que se apresentam como “naturais”, como imediatos, sugerindo que a familiaridade das imagens televisivas e das páginas de jornais e revistas se imponha como garantia de verdade, de “afetuosa” partilha de cotidianos, e não de jogo de interpelação.

Tais elementos discursivos são fundantes das revistas pedagógicas e, ao mesmo tempo, são validados e legitimados por elas, construindo o quadro cênico e evidenciando o *ethos* das revistas pedagógicas brasileiras. O *ethos* pode ser entendido como “o modo de dizer” das revistas, sua corporalidade discursiva ou, simplesmente, o processo de construção de uma autoridade discursiva/enunciativa (MAINGUENEAU, 1997).

é interessante observar, especialmente, como a revista vai articulando, de forma minuciosa, mecanismos de autolegitimação que a credenciam diante de seus leitores e leitoras como autoridades na formulação de discursos válidos relativos aos mais variados âmbitos e temáticas (COSTA; SILVEIRA, 2006, p. 29).

As revistas pedagógicas vão se autolegitimando enquanto detentoras do conhecimento e do saber, se constituindo como autoridades na área, através de um modo específico de enunciar e validar determinados padrões sociais. Costa (2004) evidencia que somos “fisgados pelas mídias” – especificamente as revistas pedagógicas. Interagimos e aderimos ao projeto de governo delas de tal forma que são produzidas formas de subjetivação. Vejamos dois tipos de estratégias usadas pela mídia impressa pedagógica neste contexto:

- 1) Os mecanismos de autolegitimação: consistem em estratégias que as revistas usam para se credenciar frente a seus/suas interlocutores/as, de modo que sejam

reconhecidas como “autoridades na formulação dos discursos válidos”. Entre os mecanismos podemos citar sua apresentação como “o periódico do novo, do válido, da inovação”, além disso, faz uso de encartes/artigos de especialistas na área para se autolegitimarem (COSTA, 2004, p. 80).

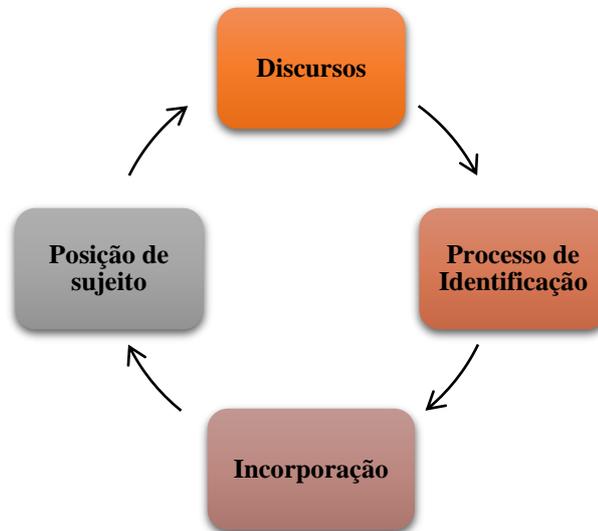
- 2) A imputação de carência ou déficit: estratégias que colocam certas defasagens e lacunas como atributos de determinados indivíduos ou grupos, consistindo numa deficiência de caráter racional. Nesse contexto, a autora aponta que as revistas fazem uso de concepções teóricas que trazem formulações sobre o caráter de desenvolvimento da inteligência e da personalidade, criando padrões universais que têm naturalizado tais noções e patologizado tudo aquilo que difere destas concepções (COSTA, 2004, p.81).

Alguns estudos (COSTA, 2002; 2004; 2006; COSTA; SILVEIRA, 2006; FABRIS, 2004; FISCHER, 2002a; 2002c; 2007) de linhagem foucaultiana têm trabalhado na perspectiva de desmontar as estratégias da mídia (seja ela impressa, jornalística, televisiva, cinematográfica), mostrando suas formas de governamento das identidades e sua atuação pedagógica. Nessa perspectiva, a ação das mídias nas experiências que cada pessoa tem consigo se efetiva através de discursos que as interpelam e as fazem exercer certa governamentalidade sobre si – tecnologias que tentam moldar, orientar, dirigir e modificar a conduta das pessoas (VEIGA-NETO, 2000; 2005).

Compreendemos que as revistas pedagógicas se constituem como contextos de significação onde discursos são hegemônicos com o intuito de posicionar seus/suas leitores/as. Discursos que valorizam e conduzem certos modos de ser e se fazer sujeitos no campo educacional – prescrevendo fórmulas, definindo condutas na sala de aula, na profissão, nas práticas cotidianas etc. No entanto, esse processo é sempre precário e contingente (LACLAU; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011) visto que as revistas pedagógicas estão inseridas em contextos de interatividade – com as demandas dos/as leitores/as, dos movimentos sociais, das instituições acadêmicas, dos organismos internacionais etc. Portanto, os discursos que produzem são sempre fruto de processos complexos de negociação de significados, ou seja, estão inseridos numa arena de disputa de sentidos.

Consideramos pertinente representar tal processo em forma de diagrama e explicar um pouco mais sobre como entendemos essas relações, de acordo com a perspectiva teórica que adotamos. No entanto, é importante ressaltar, que o esquema didático busca destacar alguns traços e relações da realidade investigada. Ele não constitui uma representação da realidade e não se propõe a reduzir a complexidade de processos densos e intensamente móveis.

Diagrama 1 – Discursos, identificação e produção de sujeitos.



Fonte: A autora (2017).

As revistas pedagógicas são tomadas como espaços discursivos, onde diferentes discursos são postos em suas páginas. Tais discursos evidenciam determinadas significações (do campo social, cultural, educacional etc.) que são disseminadas e incorporadas (ou não) pelos/as leitores/as de acordo com a eficácia discursiva de cada um.

Diante de tais discursos os/as leitores/as podem estabelecer determinadas identificações discursivas. “A identificação é pois, um processo de articulação [...] como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao jogo da *différance* [...] ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas” (HALL, 2014, p.106). Durante esse processo de identificação os sujeitos vão estabelecendo relações de diferença e equivalência com as enunciações postas. Tais relações são apresentadas como complementares, e, nesse sentido, enquanto a lógica diferencial expande as relações agônicas e as reivindicações democráticas, dificultando a centralização de um só conflito – ou inibindo a concentração em torno de um projeto de ordem social; a relação equivalencial reduz os lugares de agonismo – lugares de diferenças e fissuras em torno de determinado projeto, buscando simplificar o terreno político e construindo uma relação de positividade. Burity (2014, p. 72) evidencia que “os processos identificatórios, por definição, envolvem uma dimensão de afeto, cargas pulsionais que não se resumem a carências materiais dadas ou a um denominador comum a todos os sujeitos interpelados pelo discurso”. Cada sujeito vivencia de forma diferenciada e particular.

O conceito de incorporação é entendido conforme Maingueneau (1997, p. 48) como uma “mescla essencial entre uma formação discursiva e seu *ethos* que ocorre através do procedimento enunciativo”. Nesse sentido, a formação discursiva confere uma corporalidade ao enunciador, lhes dando uma imagem e, é essa corporalidade que possibilita aos sujeitos a incorporação de esquemas discursivos sobre o contexto social, tornando-se possível a incorporação dos discursos e suas significações pelos/as leitores/as, ou seja, “adeptos dos discursos”. Vale lembrar que a incorporação de um discurso depende de sua eficácia, podendo não ser incorporado por alguns leitores/as ou ser incorporado de forma parcial, visto que o campo discursivo é dinâmico, contingente e precário.

Dessa forma, ao estabelecerem uma relação de identificação com os discursos e enunciações postas nas revistas pedagógicas, os/as leitores/as, estudantes e docentes são, ao menos, parcialmente (re)significados/as e (re)construídos/as por eles – não necessariamente de forma planejada e pré-definida. Após a estabilização identitária “o que temos são posições de sujeito dentro de uma nova estrutura” (BURITY, 2014, p. 74), onde podem experimentar um novo posicionamento – sempre já de forma instável e precária – frente aos discursos postos, às temáticas, a si mesmo, as coisas, ao mundo em que vive etc.

2.3 Pesquisas sobre mídia, surdez e educação de surdos/as

Nesta seção, procuramos apresentar uma breve descrição de pesquisas já desenvolvidas no campo educacional sobre mídia e surdez e/ou mídia e educação de surdos/as. Este delineamento baseia-se em consultas realizadas em quatro sítios: 1) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); 2) Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 3) Repositórios de artigos dos grupos de trabalhos “Educação Especial - GT15” e “Educação e Comunicação - GT16”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e 4) anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), no período compreendido entre 2000 e 2015. As palavras-chaves delineadas para tal consulta foram: surdez; mídia, revistas pedagógicas, pedagogia cultural.

Mesmo contemplando esses quatro contextos de produção acadêmica e abrangendo um intervalo de quinze anos, encontramos apenas seis trabalhos que trataram dos temas de forma articulada. No quadro I, listamos estes estudos por tema, descrevendo seus/suas autores/autoras, instituições e principais resultados. Posteriormente, apresentamos uma síntese descritiva de tais pesquisas, evidenciando seus achados acadêmicos.

Quadro 1 – Estudos sobre mídia/surdez e mídia/educação de surdos/as encontrados nos sites da CAPES, BDTD, ANPED e ENDIPE, no período de 2000 a 2015.

Temas	Títulos dos Trabalhos	Autores/as	Tipo de trabalho/Ano/Instituição	Principais resultados
Produção e consumo da cultura surda no contexto midiático do you tube	You Tube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda.	Daiane Pinheiro	Dissertação de Mestrado/ 2012/UFSM	Os vídeos em circulação no you tube, postados pelos surdos/as, se caracterizam por problematizar discursos enraizados sobre a surdez (categoria humorística) e problematizar os efeitos da inclusão (categoria educacional). Também se constituem como estratégias de produção da cultura surda, um espaço de ensino, comunicação e relação com outros/as surdos/as e/ou ouvintes, onde se discutem outras formas de ser e educar os/as surdos/as.
	Educação de surdos como efeito de produções culturais no contexto midiático you tube	Daiane Pinheiro e Lise Lunardi-Lazzarin	Artigo apresentado no ENDIPE/2012/UFSM	Os vídeos produzidos por surdos/as no contexto do you tube, na categoria educação, consistem em estratégias de questionamento do sistema educacional inclusivo, apontando que as ações inclusivas na contemporaneidade ameaçam a constituição do sujeito cultural surdo.
Relações entre os/as surdos/as e o contexto midiático da televisão	A televisão, o surdo e a escola: relações possíveis	Raquel Tardelli	Dissertação de mestrado/ 2008/CUML-Ribeirão Preto	A maioria dos/as professores/as de surdos/as concordam que a televisão pode contribuir para as práticas escolares, assim como, para aperfeiçoamento da didática, devendo haver cautela no estabelecimento destas relações. E, os/as estudantes surdos/as não só assistem televisão, mas são capazes de reproduzir elementos das produções televisivas em suas vivências na escola e usá-las nas relações sociais e de aprendizagem.
	Mídia televisiva sem som.	André Reichert	Dissertação de mestrado/ 2006/UFRGS	Nas narrativas surdas, a legenda é considerado um recurso que possibilita uma melhor compreensão para pessoas surdas que possuem um domínio da leitura. Por outro lado, é evidenciado que a presença da janela com intérprete de Libras possibilita vivenciar emoções, no entanto se torna precária devido ao mal enquadramento da mesma, dificultando a visualização dos sinais e causando desconforto.

As representações e os discursos produzidos no contexto midiático (jornais, televisão, cinema) sobre a surdez e alteridade surda.	O cinema e a flutuação das representações surdas - "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...".	Adriana Thoma	Tese de doutorado/2002/UFRGS	É possível afirmar que os textos cinematográficos produzem e fixam representações e discursos sobre a alteridade surda, reforçando e alimentando estereótipos e imaginários sobre a surdez. Já as narrativas surdas sobre os filmes, evidenciam a necessidade de desconstrução dos espaços de naturalização de surdos em ouvintes.
	A pedagogia cultural da mídia: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez?	Adriana Thoma	Artigo apresentado na XX reunião da ANPED – GT-15 (2001)/UFRGS	Os textos midiáticos caracterizam-se como um campo híbrido, constituído por meio da interdiscursividade – educação, religião, medicina, linguística etc. Tais textos representam os/as surdos/as nas tramas discursivas dos discursos clínicos e patológicos, evidenciando práticas corretivas e normativas sobre o corpo que não ouve.

Fonte: A autora (2017).

A pesquisa realizada por Daiane Pinheiro da Universidade Federal de Santa Maria, com concentração na área de educação e defendida em 2012 discute sobre as produções culturais surdas a partir do espaço midiático do *you tube*, o qual é significado como espaço de ensino, disseminação cultural e constituição das identidades surdas.

A autora destacou que seu estudo faz parte de um projeto interinstitucional intitulado “Produção, Circulação e Consumo da Cultura Surda Brasileira”, o qual é coordenado pelas professoras doutoras Lodenir Karnopp, Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e Madalena Klein, tendo como objetivo mapear as produções culturais de pessoas surdas no Brasil em três contextos: “produções editoriais”, “produção com circulação livre na internet”; e “produções dos acadêmicos do curso de graduação em Letras-Libras”.

Daiane Pinheiro toma como aporte teórico os estudos culturais e os estudos surdos dialogando com alguns conceitos de Foucault, assumindo uma perspectiva pós-estruturalista de pesquisa em que os movimentos “não são etapas, mas acontecimentos que se colocam como uma conjuntura investigativa onde as ferramentas, conceitos, problemas e teorizações operam inseparavelmente” (PINHEIRO, 2012, p. 20).

A autora selecionou cinco vídeos com base em duas categorias de gênero: a humorística e a educacional, a saber: “O chamado surdo do terror”, “[Filme Surdo] Como matar os maridos”, “Doutores de IC x LIBRAS – parte 1”, “Teatro da alegria Surda” e “Já inclusão, não sei como vou viver”. Segundo a autora os dois primeiros vídeos satirizam questões que constituem as condições do ser surdo no contexto contemporâneo, buscando romper com o estranhamento ao que concerne à falta de audição e desconstruir estereótipos relacionados a representação da cultura surda. Os últimos três vídeos discutem questões educacionais: 1) a significação do surdo enquanto “deficiente” que precisa ser salvo pelo implante coclear e/ou pela inclusão; 2) o questionamento da educação inclusiva para surdos em escolas comuns, evidenciando os retrocessos no qual diz respeito ao desenvolvimento linguístico e à aprendizagem; e 3) a problematização da transformação da escola de surdos em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em síntese, os vídeos tanto do gênero “humor” como “educação” publicados pelos/as surdos/as no contexto midiático do *you tube* buscam problematizar os modos ser e ver as pessoas surdas, assim como, os efeitos do processo de inclusão. Nas palavras de Pinheiro (2012, p. 62), “expressam outras narrativas sobre a surdez e a educação, produzindo significados legítimos de resistência, atravessados pelas relações de poder/saber”.

Em artigo publicado no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, em 2012, sob o título de “*Educação de surdos como efeito de produções culturais no contexto midiático you tube*”, as autoras Daiane Pinheiro e Márcia Lunardi-Lazzarin apontam que,

A inclusão pode ser vinculada a um investimento da biopolítica, no sentido de uma campanha para o exercício de um controle. Esse controle reforça verdades, prescreve normas e formas de condutas que regulamentam ações dessa população. Trata-se de um saber privilegiado, onde se operam técnicas e dispositivos para fazer com que essas forças discursivas funcionem. Forças essas que contribuem para a governamentalidade e se fazem valer na sociedade de controle (p. 7).

Nesse sentido, no campo educacional, os vídeos postos no *you tube* são usados como estratégia para ironizar e problematizar o processo de inclusão de surdos/as que é legitimado por discursos curriculares e educacionais inscritos enquanto políticas públicas inclusivas (PINHEIRO; LUNARDI-LAZZARIN, 2012). Onde, os sujeitos surdos autores/as dos vídeos tensionam

[...] outras verdades sob a forma de outros saberes, produzindo, portanto, outras representações (p. 10). [Destacando que] “não se trata mais de negar o sistema de ensino inclusivo, mas de questionar os efeitos da inclusão educacional para os sujeitos surdos e o que ainda está em jogo na lógica da produção desses sujeitos na contemporaneidade (p. 11).

Ou seja, segundo as autoras, o espaço do *you tube* é usado pelos/as surdos/as para questionar as significações enraizadas sobre o ser surdo, sua cultura e educação, e também como resistência, luta e produção de outros modos de ser surdo.

A pesquisa de Tardelli (2008), por outro lado, busca investigar como a pessoa surda se relaciona com a televisão e como isso pode ser favorável a sua educação. Ela evidencia que a mídia televisiva deve ser acompanhada pela escola, tomada como recurso tecnológico e democrático, onde ferramentas são usadas para atualizar o olhar de docentes e estudantes frente aos novos modos de aprender e ensinar no contexto educativo-midiático. Em momento posterior, ao problematizar as visões sobre a surdez, Tardelli nota que

[...] as produções midiáticas reproduzem o olhar da sociedade e tratam o surdo a partir do ponto de vista da “normalidade”. Como se os surdos fossem encarados pela sociedade através de uma concepção de normalidade, que insiste em tornar igual o diferente, legitimando um discurso de normalização através de afirmações que os surdos podem desenvolver atividades assim como os ouvintes, sem levar em consideração suas especificidades (p. 28).

Tais acepções com relação à pessoa surda devem ser desconstruídas, assumindo uma posição que vê a surdez a partir da perspectiva socioantropológica – como alguém que possui

uma identidade, uma cultura e uma língua própria. Nestes termos, a autora afirma que o conteúdo veiculado na TV deve levar em consideração as especificidades linguísticas, não bastando apenas o uso de legendas e de janelas em Libras – embora se constituam num recurso muito importante, atualmente.

Assim, Tardelli (2008) nos apresenta a ONG “Vez da Voz”, a qual busca produzir materiais didáticos, atividades lúdicas etc. com o intuito de promover a interação de crianças e adultos com as diferenças, assim como, atuar na realização de projetos e pesquisas. Em 2007, a ONG criou o Telelibras, um jornal bilíngue que é veiculado na internet e também transmitido na televisão - na cidade de Ribeirão Preto, abordando os temas da política, economia, esporte, emprego, atualidades e inclusão social.

Na sua pesquisa, foram entrevistados oito professores de surdos/as e oito surdos/as adultos/as sinalizados/as, onde foram feitas perguntas sobre o uso que faziam da mídia no contexto particular e no contexto educacional. Os/as docentes disseram que assistem jornais, novelas, filmes, seriados, conteúdos educativos e culturais, procurando levar para suas salas de aula notícias e fatos que repercutem na sociedade e que podem ser relacionados com os conteúdos curriculares. Já os/as surdos/as evidenciaram que fazem uso da TV no seu contexto social, para obter informações sobre a vida, o mundo e como entretenimento. Alguns evidenciaram que não costumam comentar sobre o que assistem, outros, porém, costumam comentar sobre filmes, notícias, novelas, desenhos etc.

Tardelli (2008) afirma que “a escola, com professores fluentes em Libras, pode se tornar um espaço importante de inclusão do aluno surdo quando prevê discussões sobre fatos atuais circulados pela mídia” (p. 70). Ela constatou que os/as estudantes surdos/as não só assistem aos conteúdos da TV, mas conseguem falar sobre o que assistem e estabelecer relações com suas experiências educacionais e sociais.

A pesquisa intitulada “*Mídia Televisiva sem Som*” trata da recepção da mídia televisiva – especialmente de programas que utilizam legendas ou intérpretes – pelas pessoas surdas. É válido ressaltar que André Reichert é um pesquisador surdo e que sua pesquisa surgiu das inquietações que tem desde criança em relação ao funcionamento da televisão e seus efeitos sobre os/as telespectadores/as. Tal inquietação foi reforçada com as indagações de seus/suas alunos/as sobre os programas de TV, sobre os dizeres que ficaram incompreendidos e sobre o que ele havia conseguido entender das reportagens que também foram assistidas.

Nesse sentido, ele busca analisar como a mídia sem som faz circular enunciados sobre os/as surdos/as e como estes/as recebem o que está sendo veiculado. Se aporta nos estudos culturais, estudos surdos e nos estudos de recepção para compreender esta complexa relação,

entendendo a “mídia como uma maquinaria constituída na cultura” (2006, p. 25) que faz parte da vida cotidiana de surdos/as e ouvintes.

Ao falar da sua experiência com a televisão evidencia que sempre via as pessoas demonstrando emoções e sentimentos, nesses momentos percebia que algo o “escapava”, que a falta de acessibilidade às informações causava uma confusão “gerando conflitos significativos de informação e, também na construção do imaginário surdo” (p. 15). Afirma que

geralmente, os programas que tematizam a surdez o fazem a partir do referente perda auditiva [...]. Nessa lógica, os surdos são vistos como deficientes que necessitam ser normalizados, portanto não há por que fazer adaptações nos programas televisivos, pois trata-se de pessoas incapazes de acompanhar o que é veiculado (REICHERT, 2006, p. 27).

Segundo o autor, ao transmitir imagens sem legenda ou sem intérpretes para as pessoas surdas, a televisão está construindo o “lugar da incapacidade”, dificultando a construção de sentidos e posicionando-os enquanto uma alteridade “deficiente”. Nessas condições, Reichert (2006) nos traz uma reflexão:

Embora eu como sujeito surdo tenha minha língua reconhecida e assegurada por lei, embora como surdo tenha o direito de ser respeitado e tenha o direito ao acesso e a permanência em qualquer espaço – incluo aí os espaços produzidos pela mídia, em especial a televisiva -, sinto-me à margem (p. 30).

Ele afirma que com a presença das legendas “é possível entender que é complicado interpretar todas as conversas e todas as informações ao mesmo tempo” (p. 54) – informação visual e escrita. Mas, esta modalidade é a melhor opção para as pessoas surdas que participaram da pesquisa, pois permite uma compreensão rica e detalhada das informações àqueles que dominam a leitura da língua portuguesa.

Reichert (2006), nota, ainda, que quando os programas televisivos contam com a presença dos/as intérpretes, a compreensão das informações é considerável, embora não possam fazer perguntas e tirar suas dúvidas. Por outro lado, aponta, que os/as surdos/as se sentem insatisfeitas frente à televisão porque os/as intérpretes ficam alocados/as em um pequeno espaço que dificulta a visualização e entendimento dos sinais, causando grande esforço visual e desconforto frente à televisão.

A pesquisa de doutorado de Adriana da Silva Thoma, realizada em 2002 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, inicialmente investiga como ocorre a produção e invenção das alteridades surdas através dos discursos e representações que circulam em filmes que tratam do tema ou nos quais a surdez e os/as surdos/as estejam presentes; depois, num

segundo momento, busca compreender como um grupo de sujeitos surdos/as acadêmicos/as se vê diante das problemáticas dos filmes.

A autora toma como aporte teórico os estudos culturais britânicos para trazer o conceito de pedagogia cultural e estatuto pedagógico da mídia; os estudos surdos, assumindo uma discussão política da surdez como diferença; e o diálogo que Veiga-Netto faz entre Foucault e estudos culturais para abordar as questões de discurso, sujeito, relações culturais e representação. Thoma (2002, p. 53) afirma que

os artefatos culturais da cultura – como as enciclopédias, os livros, os currículos escolares, produtos da indústria cinematográfica e a mídia de um modo geral – são lugares privilegiados através dos quais somos ensinados sobre as “verdades” desse mundo: verdades que narram o “outro” como diferente, inferior, primitivo, exótico, estranho, anormal... tomando como referência a si próprio, como normal, constituindo uma política da representação que inclui e exclui os sujeitos através de discursos “científicos” comprovados. Porém, as narrativas nem sempre são passivamente aceitas e surgem formas de resistências oriundas da mobilização e dos movimentos de grupos “colonizados”.

Nesse sentido, ela segue evidenciando que a alteridade “deficiente” é uma das que sofreu maiores intervenções ao longo do contexto histórico, para qual foram criados espaços de reclusão e isolamento, onde práticas de normalização e correção foram veementemente aplicadas com o intuito de torna-las “normais”.

No contexto da educação especial, os sujeitos são lidos como pertencentes a um grupo homogêneo de deficientes, onde “o que vale considerar é a falta existente nesses corpos” (p. 69), conseqüentemente são produzidas práticas de normalização e reabilitação que buscam colonizar, fixar e nomear seus corpos, estabelecendo representações e discursos que permeiam a sociedade em geral. Por outro lado, a autora afirma que tais discursos são contestados pelas associações e comunidades surdas através dos movimentos e lutas que vão sendo estabelecidos.

Adriana Thoma não é surda, mas é alguém que participa da comunidade e militância surda. É intérprete, professora de surdos/as e pesquisadora da área de surdez que sempre se inquietou com os discursos que são disseminados sobre a surdez e a pessoa surda. Ela evidencia que desde as formações docentes na área da surdez e educação de surdos/as que o uso de filmes se faz presente como elemento de sensibilização e compreensão das relações sociais, educacionais e pessoais entre surdos/as e ouvintes – e, foi isso que lhe inquietou.

Nesse sentido, tomando o cinema como dispositivo pedagógico, ela elegeu oito filmes para o desenvolvimento de sua pesquisa, a saber: *Amy: uma vida pelas crianças* (USA/1981), *Tin Man: Vozes do silêncio* (USA/ [s.d.]), *Filhos do Silêncio* (USA/1986), *Lágrimas do silêncio*

(USA/1988), Gestos de amor (Itália/1993), MR. Holland: Adorável professor (USA/1995), A música e o silêncio (Alemanha/1999) e Som e Fúria (USA/2001).

Dentre os filmes escolhidos a temática da surdez e da alteridade surda as vezes toma a cena central, outras aparece como uma discussão secundária, abordando pontos críticos ao concerne as relações familiares – pais ouvintes e filhos/as surdos/as ou vice-versa; identidade surda, identidade “deficiente” ou identidade ouvinte, assim como as flutuações entre elas; a cura da surdez versus o implante coclear; relações amorosas e sociais entre pessoas surdas e ouvintes; abordagens educacionais e uso da língua de sinais e/ou língua falada; e resistências e dificuldades que as pessoas surdas encontram no mundo dos/as ouvintes.

Em síntese, Thoma (2002) nota que “o cinema se apropria e faz circular discursos sobre a surdez oriundos do campo da medicina, da filosofia, da antropologia e da pedagogia” (p. 243) que narram e nomeiam a surdez e os/as surdos/as ao longo dos tempos. Ela nos apresenta sete lições do cinema: 1. A metáfora do silêncio; 2. A surdez como falta; 3. Relações familiares; 4. Cenas escolares e discursos educacionais; 5. As resistências surdas e a luta pela perpetuação da cultura; 6. A inversão epistemológica da normalidade; 7. Tecnologias ciborguianas em questão.

No que diz respeito ao segundo momento da pesquisa – onde acadêmicos surdos/as evidenciaram suas impressões sobre os filmes – a autora observa que

as narrativas surdas sobre os filmes em exibição nos propõem desconstruir a temporalidade e a espacialidade naturalizada a partir das quais se narram os sujeitos, ou a partir das quais os corpos surdos são medicalizados, corrigidos, fixados posicionados e reposicionados, incluídos e excluídos. Ou, ao menos, colocá-las sob suspeita (THOMA, 2002, p. 248).

Em artigo publicado em 2001, no GT 15 da ANPED e intitulado *A pedagogia cultural da Mídia: o que ela nos ensina sobre surdos e sobre a surdez?*, Adriana Thoma apresenta parte de sua pesquisa, que inicialmente tinha como campo a mídia jornalística, televisiva e cinematográfica, dos quais ela vinha coletando materiais desde 1996.

Nesse artigo, além das categorias já evidenciadas anteriormente, a autora destaca “o uso e abuso sexual da mulher surda” e a “cura pela fé”. A primeira diz respeito a forma como a mulher surda é representada em sua sexualidade: “deficiente, mas bonitinha”; “frágil e submissa” ou “objeto sexual”:

Em *Filhos do Silêncio*, Sarah (a personagem surda) é violentada pelos amigos da irmã, que leva os meninos até ela, pois esta era uma boa utilidade a ser dada a quem não ouve. [...] Também em dois recortes de jornal encontrados [...] “Pai vai à cadeia por novo estupro” (Zero Hora: 13 de setembro de 1996): “Acusado de estuprar a filha surda-muda de 10 anos, ele negou a autoria do crime. Segundo o titular da DP, a menina prestou depoimento com a ajuda de intérpretes”. A outra nota, intitulada

“*Surda-muda é vítima de estupro*” (Correio do Povo: 05 de novembro de 1996), conta a história de uma “*menor de 16 anos com problemas de audição e de fala*”, que foi sequestrada e violentada por três homens, na cidade de Gravataí, no Rio Grande do Sul (THOMA, 2001, p. 11-12).

Sobre a categoria “*cura pela fé*” a pesquisadora destaca os ideários de muitas religiões que buscam a catequização e a salvação das pessoas surdas, e o estereótipo em torno das pessoas que trabalham com surdos/as, que são apresentadas como pessoas especiais, que receberam vocação divina para realização de tal atividade.

Resumindo, Thoma (2001) aponta que os discursos da mídia sobre a surdez e os/as surdos/as reforçam estereótipos e os/as “apresentam como pertencentes a uma categoria excluída e dominada por discursos normalizadores” (p. 13). Também salienta que “não há uma linearidade na maneira como os surdos são representados na mídia, mas uma representação em espiral, descontínua, que apresenta idas e vindas, avanços e retrocessos” (p. 14).

Além das pesquisas acima elencadas, encontramos três artigos de Carolina Hessel Silveira¹² nos quais ela aborda as representações e discursos sobre a surdez, os/as surdos/as e a educação de surdos em filmes, jornais e revistas. No artigo publicado na Revista Práxis Educativa em 2009, intitulado “*Filmes sobre surdos: que representações de surdos e de língua de sinais eles trazem?*”, a autora se propõe analisar as representações tematizadas sobre a surdez através de dois filmes ainda não investigados no meio acadêmico – O martírio do silêncio (USA/1952) e Palavras do silêncio (USA/1996).

Neste último ficou evidente pelas colocações da autora sobre o filme que a protagonista do filme (Laura) sofria violência, visto que vivia em cárcere privada e sofria maus tratos pelo pai que a considerava uma retardada. Silveira (2009, p. 183) aponta que nestes filmes “as representações da normalização do surdo pela oralização e pela busca de aproveitamento de audição são mais frequentes e importantes do que as representações da cultura surda e da utilização da língua de sinais”.

Em “*Representações de surdos/as em matérias de jornais e revistas brasileiras*” a autora foca a mídia escrita tomando como corpus 29 matérias e anúncios de jornais e revistas brasileiras variadas entre 2004 e 2006. Ela busca investigar as formas de nomear os/as surdos/as, as referências à língua de sinais e os assuntos que estão relacionados as pessoas surdas. Evidencia que o termo “*surdo*” é o mais utilizado para se referir a pessoa surda, embora, muitas vezes, seja utilizado como sinônimo de “deficiente auditivo”.

¹² Em consulta à Plataforma Lattes, observamos que seu foco de estudos é a literatura surda, em especial o gênero discursivo piada, e a Língua Brasileira de Sinais.

Por outro lado, “ainda continuam os discursos de piedade com o surdo (como se vê pelo uso de verbos como “auxiliar”, “ajudar”), de que o surdo é “menor” (tem que “superar desafios”) ou da visão clínica da surdez – cura, implante coclear, entre outros (SILVEIRA, 2008, [s./p.]). No que diz respeito a Libras, majoritariamente ainda a representam como “linguagem de sinais” e não como uma língua. E, os assuntos mais abordados estão relacionados às questões educacionais e às lutas políticas dos surdos.

Numa parceria com Patrícia Luíza Ferreira Rezende¹³, Carolina Hessel Silveira publica um capítulo de livro intitulado “*Os discursos sobre a educação de surdos na revista Nova Escola*”, onde fazem um alerta para a forma como a realidade da inclusão educacional das pessoas surdas é abordada nas matérias que foram analisadas. Elas utilizam duas edições da Revista Nova Escola, a saber:

1. Edição Especial n. 11, outubro/2006, capa intitulada *Inclusão: Todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras*, matéria intitulada *Além do silêncio*, p. 13 e 36 a 41.;
2. Edição n. 206, outubro/2007, capa intitulada *Inclusão: é hora de aprender*, matéria intitulada *Inclusão, só com aprendizagem*.

As autoras afirmam que a revista pode interferir nas ações pedagógicas dos/as professores/as, enunciando e naturalizando certas “verdades”, por exemplo,

o discurso da “deficiência auditiva” incide de modo a colocar um modelo de sujeito surdo pelo discurso jornalístico, em um dos destacados meios de divulgação pedagógica do país. É importante verificar em que medida isto inviabiliza a nós surdos articularmos e difundirmos nossas formas culturais. Além do mais, esta revista contém os discursos dos “especialistas” da educação especial, da educação de surdos e se vale de um espaço de circulação de conhecimento para a formação de professores, contribuindo, assim, para fortalecer determinados paradigmas tomados como regimes de verdade (SILVEIRA; REZENDE, 2008, p.59).

Ao que concerne às análises das matérias, na primeira é questionado o desconhecimento do “aplausos visual”, o silêncio imposto à comunidade surda, a normalização da surdez, recorrência à especialistas para falar/tratar da surdez, desconhecimento da Libras por parte dos ouvintes, a não diferenciação entre “pessoa com deficiência auditiva” e “surdo” etc. Já na segunda, coloca-se em questão o contexto da educação “inclusiva” na sala de aula regular e as políticas educacionais de inclusão.

¹³ Da mesma forma, suas investigações centrais são as políticas linguísticas e educacionais de surdos, assim como, as implicações do implante coclear na normalização da surdez e da pessoa surda.

Em síntese, notamos que as pesquisas aqui apresentadas englobam diferenciadas dimensões e relações da mídia com as alteridades surdas e a educação dos/as surdos/as, sejam evidenciando suas “experiências de si” frente os discursos e representações disseminados por vídeos no *you tube*, filmes ou mediante suas vivências e relações estabelecidas com o mundo e a vida contemporânea através da televisão, suas programações e os discursos enunciados nesses meios midiáticos.

É unânime a inscrição da surdez na mídia sobre a lápide fixa dos discursos patológicos e clínicos, demonstrando práticas de controle e normalização do corpo surdo, de sua alteridade e de sua cultura. Por outro lado, num movimento de subversão notamos as lutas políticas e resistências da comunidade surda, apresentadas nos mais variados contextos, inclusive no midiático. Nestes termos, Hall (2014, p. 109) nos diz que “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas”.

3 Sobre a surdez e a educação de pessoas surdas

*Contrário ao modo como muitos definem surdez - isto é, como um impedimento auditivo - pessoas surdas definem-se em termos culturais e linguísticos.
(Owen Wrigley, 1996, p. 13)*

Neste capítulo, apresentamos o ponto de partida das nossas discussões sobre surdez e a educação de surdos/as. Discorreremos sobre as terminologias referentes à surdez, trazemos a história da educação de surdos/as, evidenciamos as diferentes abordagens e propomos olhar a surdez sob as lentes da perspectiva dos estudos surdos e pós-estruturalistas.

3.1 A surdez sob as lentes dos estudos surdos e pós-estruturalistas

A surdez está atravessada por diferentes significados ligados ao seu contexto social, histórico, econômico e cultural de produção. Durante muitos anos, as pessoas surdas foram (e ainda são) marginalizadas, estigmatizadas, estereotipadas e invisibilizadas tanto do ponto de vista educacional quanto social e cultural – tomadas como objetos de estudo, de medicalização, de práticas corretivas e normativas que buscavam a normatização e cura de seus corpos (GESSER, 2008; GOLDFELD, 2002; LOPES 2011; LULKIN, 2000, 2010; PERLIN, 2003, 2010; SÁ, 2006; SKLIAR, 2010; STROBREL, 2008, 2015).

No contexto das primeiras civilizações, as crianças nascidas com deficiência (seja ela física, visual, motora) eram mortas ou relegadas às praças ou hospícios. Nos séculos XIII e XIV, com a “Santa Inquisição pela Igreja Católica”, eram condenadas à fogueira entre outras punições. Com o advento das revoluções burguesas tornaram-se um peso para sociedade. Com o fortalecimento do capitalismo e a consolidação da sociedade moderna emergiu um discurso de higienização e purificação (eugenismo) da sociedade, que reforçava a segregação dessas pessoas, entre elas os/as surdos/as.

Com o progressivo declínio e questionamento do projeto da modernidade – centrado nas ideias de ordem, progresso e racionalidade –, as identidades subalternizadas, começam a ganhar visibilidade através da emergência de movimentos sociais – inicialmente centrados na luta de classe e, posteriormente, em questões identitárias (movimentos de mulheres, negros e negras, LGBT, pessoas com deficiência). Estes movimentos protagonizaram batalhas institucionais, educacionais, sociais e culturais pelo reconhecimento de suas identidades. No caso de surdos e surdas pela consideração de sua cultura, sua língua, sua maneira de ser e de pensar, enfim, pelo direito de ser surdo/a.

Uma leitura pós-estruturalista da sociedade nos convida a olhar o mundo e as coisas a nossa volta com outras lentes, assumindo que esse olhar precisa levar em consideração que o contexto social é uma arena de disputas discursivas e múltiplas posições de sujeito. Essas lentes rejeitam “qualquer critério universal de validação de um discurso como privilegiado do ponto de vista epistemológico ou explicativo” (SÁ, 2006, p. 44), dando destaque à diversidade cultural e debruçando-se sobre as diferenças e desigualdades da sociedade como um todo.

O ponto de partida das reflexões propostas tem como base as proposições da teoria pós-estruturalista do discurso, em consonância com os estudos culturais e estudos surdos em educação. A aproximação entre os estudos culturais¹⁴ e os estudos surdos¹⁵ nos permite apreender melhor as práticas culturais e sociais na constituição das identidades surdas – evidenciando os sistemas de significação elaborados nesse contexto. Isso é possível porque os estudos culturais negam qualquer ideia de universalidade/totalidade, se caracterizando como um campo que estuda os aspectos culturais da sociedade, onde podemos perceber as diversas lutas dos grupos minoritários em prol de suas manifestações culturais, educacionais e sociais.

Partimos da premissa que as identidades são fluídas, estão intimamente relacionadas com o contexto histórico/social e dialogam com as culturas. Portanto, a identidade da pessoa surda – está atrelada aos *espaçostempos*. E, são nesses *espaçostempos* que a pesquisa precisa focar, evidenciando as diferentes significações sobre as pessoas surdas.

Laclau (2011), a partir de sua teoria política do discurso, aponta para a impossibilidade de afirmar a existência de uma identidade unitária, estável e universal. Nesse contexto, temos um sujeito sempre fragmentado, composto por várias identidades, as quais o possibilita assumir múltiplas posições através de processos identificatórios que se dão num movimento instável e provisório. Em diálogo com estes/as autores/as, compreendemos a identidade a partir de um conjunto de características com as quais os grupos sociais se identificam como grupos, nesse sentido, identidade consiste numa construção coletiva (KRAEMER, 2012).

A pesquisadora surda Gladis Perlin (2010, p. 52), diz que as identidades são “plurais e múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias”. Ela explica que as identidades surdas são diversificadas. Há pessoas que nasceram surdos/as e fazem uso da experiência visual; existem aqueles/as que nasceram ouvintes e ficaram surdos/as na trajetória da vida; há os/as que vivem num transição

¹⁴ Mais informações sobre os estudos culturais consultar: Silva (2010; 2011) e Costa (2005).

¹⁵ Pesquisadores e pesquisadoras como Carlos Skliar, Gladis Perlin, Karin Strobel, Lodenir Karnnop, Maura Corcini Lopes, Nídia Sá, Ronice Quadros e outros/as chamam de “**estudos surdos**” as teorias sobre “o ser surdo” – teorias que direcionam o olhar para as problemáticas em torno da questão da surdez e da identidade surda.

identitária entre os dois mundos (surdo/ouvinte) e aquelas pessoas que não aceitam a identidade surda, entre outras possibilidades.

Perlin e Miranda (2003), pesquisadores surdos, afirmam que ser surdo/a “é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual” (p. 218). A experiência visual diz respeito ao uso da visão como meio de comunicação (SOUSA, 2011), ou seja, a maneira de compreender o mundo a sua volta e o processamento das informações se dá por meio da experiência visual. Dessa forma, surge “a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 218).

Isso implica dizer que as identidades surdas são construídas no interior das culturas e espaços sociais sendo atravessadas por diversos discursos, o que se configura com grande importância, pois passa a entender as identidades como sendo constituídas e transformadas a partir de sistemas culturais e discursivos. Karin Strobel, também pesquisadora surda, evidencia que o povo surdo consiste em:

(...) sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, 2015, p. 38).

Assim, podemos dizer que a cultura seria “um campo de luta em torno da significação do social” (KRAEMER, 2012, p. 144). Ou seja, concebida como processo de significação, uma produção discursiva em meio as disputas dinâmicas e contingentes. Lopes e Macedo (2011), ao falar do conceito evidenciam que cultura

são símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente que envolve, reitera e nega ao mesmo tempo. Essa ambivalência é própria da cultura e é ela que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo que inviabiliza que esse controle seja total (2011, p. 211).

Cultura nesse sentido é híbrida, não existe uma cultura pura, mas produções discursivas que se dão através de práticas articulatórias. Ou melhor, não existem fixações absolutas e superiores, porém contextos de produção de significados sempre ligados a relações de poder.

Nestes termos, a cultura surda é compreendida como “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para definição das identidades surdas” (STROBEL, 2015, p. 29). Assim, a construção de tais identidades emerge das aquisições provindas das

experiências sociais, culturais, psíquicas e históricas vividas por cada um, como afirma Burity (1997b, p. 4):

Ter a sua própria identidade, construir a sua identidade, afirmar sua identidade são todas maneiras de destacar uma sensibilidade anti-totalizante e uma valorização da diferença como constitutiva da dinâmica social e pessoal.

Os movimentos em torno da identificação e produção de sentidos sobre a cultura ocorrem dentro de processos de representação, entendida como “as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito” (WOODWARD, 2014, p. 17-18).

É válido destacar que a identidade surda não assume um caráter único e hegemônico, mas se caracteriza por diferentes posições identitárias – mulheres surdas, negros/as surdos/as, índios/as surdos/as, surdos/as filhos/as de pais ouvintes, surdos/as filhos/as de pais surdos/as, surdos/as homossexuais, surdos/as camponeses/as, entre outros/as. Nesse sentido, entende-se que tanto a identidade quanto a representação são atos políticos, pois ambas atuam na constituição dos diferentes grupos sociais e culturais.

Pensar a identidade surda como uma posição política, consiste em pensar o sujeito que se constitui no momento do indecível, no momento da fissura, marcado por uma falta constitutiva. Ou seja, o momento que o sujeito rompe com a ideia de sujeito pronto e acabado, dotado de conhecimento (COSTA; LOPES, 2013), aqui seria o momento que a pessoa surda rompe com as ideias e práticas da lógica clínica/patológica/assistencialista dominante.

Laclau (2011) aponta para um sujeito político, o qual se edifica nos limites da articulação dos discursos – constitui-se parcialmente e é parcialmente ameaçado, num processo contínuo, de tensões e articulações contingencialmente estabelecidas. Nesse sentido, a subjetividade é construída através de processos de identificação¹⁶, que depois de estabilizados, transformam-se em posições de sujeitos, de onde emergem certos tipos de indivíduos.

Os posicionamentos identitários surdos são vivenciados de diferentes maneiras. Alguns surdos/as buscam se assemelhar a outros grupos identitários, no caso os/as ouvintes e optam por implantes cocleares, uso de aparelhos auditivos etc. Outros/as surdos/as optam por fazer uso da língua de sinais e vivenciar uma experiência visual. Portanto, o “[...] ‘ser surdo’ ultrapassa as características de uma identidade hegemônica, essencializada, construída através

¹⁶ Woodward (2014) evidencia que esse processo de identificação oscila entre os processos que tentam fixar e estabilizar as identidades e aqueles que tentam subvertê-las e desestabilizá-las. Aqui, a fixação é necessária, mas ao mesmo tempo, impossível.

de alguns traços comuns, únicos e universais” (KRAEMER, 2012, p. 150). Ou seja, trata-se de uma identidade em contínua construção.

Falar da identidade surda por vezes é falar da/o surdo/a, mas majoritariamente, ainda, é fazer referência ao não ouvinte, não falante, não normal, não capaz, ao especial, ao “mudinho”; reforçando a lógica binária normalidade/anormalidade, oralidade/gestualidade, saúde/patologia, completude/incompletude. Essa significação com ênfase no que falta ao corpo surdo¹⁷ é dominante na história dos/as surdos/as e disseminou ideias e práticas através de

[...] tentativas de correção, normalização e de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade como pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais (SKLIAR, 2010, p. 7)

Ou seja, uma identidade que foi, durante mais de cem anos, amordaçada, silenciada e posta à margem da sociedade. Karin Strobel (2008), evidencia que, ao longo da história, “ser surdo/a” não foi fácil. Ela aponta que

a sociedade não conhece nada sobre o povo surdo e, na maioria das vezes, fica com receio e apreensiva, sem saber como se relacionar com os sujeitos surdos, ou tratamos de forma paternal, como “coitadinhos”, ou lidam como se tivéssemos “uma doença contagiosa”, ou de forma preconceituosa e outros estereótipos causados pela falta de conhecimento (op. cit., 2008, p. 31)

Práticas de normalização e comportamentos como os citados acima “e outros atrelados ao contexto religioso, familiar, político, educacional, social, etc. fixaram fronteiras, e ainda, apesar do longo período de tempo, buscaram fixar esses/as sujeitos/as em determinados espaços-tempo” (PEREIRA, 2014, p. 22).

Na antiguidade, as pessoas surdas eram concebidas como seres “anormais”, visto que nem falavam e nem escutavam. Isso ocorria porque a oralidade funcionava como condição *sine qua non* para o desenvolvimento integral e aceitação na vida social, cultural, política e educacional. Anos mais tarde, com desenvolvimento de pesquisas e teorias no campo das ciências da vida, a surdez e a pessoa surda passam a ser representadas em termos patológicos.

¹⁷ O termo “*sujeito da falta*” advém da teoria Lacaniana e é adotado pela Teoria Política do Discurso. Nestas perspectivas teóricas a falta é compreendida como fundante de qualquer sujeito, ou seja, todo sujeito é um *sujeito da falta* – cindido, falhado, incompleto - visto que em última instância nenhum sujeito é pleno. No diálogo teórico que estabelecemos, o problema não é identificar a pessoa surda como sujeito da falta, mas o contraste que temos entre o/a surdo/a ser posicionado/a como sujeito da falta e a pretensa normalidade dos outros sujeitos. Bem como, o fato da pessoa surda ser significada/enunciada como sujeito de uma falta específica - isto é, a falta de audição -, esvaziando e eliminando todas as outras dimensões e particularidades da pessoa surda, reduzindo-a e fixando estigmas às suas identidades/alteridades (FINK, 1998; LACLAU, 2011).

A primeira é definida como perda parcial ou total das possibilidades auditivas, sendo representada em níveis e graus de surdez¹⁸, assim, as pessoas surdas são tomadas como “deficientes” e/ou “doentes”. Ou seja, tomadas pelo o que lhe falta ao corpo surdo:

Então, se um sujeito surdo se sobressai e excepcionalmente aprendeu a falar e a ler os lábios, isto faz muita diferença na representação social, de fato, quanto mais insistem em colocar “máscaras” nas suas identidades e quanto mais manifestações de que para os surdos é importante falar para serem aceitos na sociedade, mais eles ficam nas próprias sombras, com medos, angústias e ansiedades. As opressões das práticas ouvintistas são comuns na história passada e presente para o povo surdo (STROBEL, 2007, p. 27).

As significações produzidas sobre a surdez e a pessoa surda têm, hegemonicamente, como base discursos ouvintistas¹⁹. Estereótipos negativos tais como: deficiente, surdo-mudo, anormal, incapaz, doente dominaram o modelo clínico, reforçando práticas corretivas e normativas.

(...) surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada...; e por aí vai. *Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis.* (WRIGLEY, 1996, p. 71, grifos nossos)

Trata-se de uma lógica perversa, de inferiorização do outro, que põe o outro sempre à margem, localizando-o sob um padrão. Os movimentos surdos têm trabalhado intensamente para mudar essa perspectiva. E passaram a divulgar e educar a população surda e ouvinte com a intenção de desmistificar alguns preconceitos:

(...) as comunidades de surdos de todo o mundo passaram a ser comunidades culturais (...) "falantes" de uma língua própria. Assim, mesmo quando não vocaliza, um surdo pode perfeitamente "falar" em sua Língua de Sinais, não cabendo a denominação SURDO-MUDO. Por outro lado, a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de problemas psicológicos ou neurológicos. A surdez não está absolutamente vinculada à mudez (...) Dizer que alguém que fala com dificuldades é MUDO, é preconceituoso, não acham? (RAMOS, 2005 apud STROBEL, 2008, p. 34)

O termo “*deficiente auditivo*” também foi problematizado e a comunidade surda o recusou por trazer uma conotação negativa: deficiente tem sua raiz em déficit – falha/falta. A

¹⁸ 25 a 40 decibéis - surdez leve; 41 a 55 decibéis - surdez moderada; 56 a 70 decibéis - surdez acentuada; 71 a 90 decibéis - surdez severa; e acima de 91 decibéis - surdez profunda (BRASIL, 1999).

¹⁹ O termo ouvintismo e as práticas ouvintistas serão explanados mais adiante, especificamente, na seção 3.3. “*Abordagens educacionais na Educação de surdos/as*”.

pesquisadora surda Strobel (2008, p. 35) destaca que “a terminologia ‘Deficiente Auditivo’ é rejeitada porque define o surdo segundo sua capacidade ou ausência de ouvir e não a presença de uma cultura linguística diferente”.

As pessoas surdas que convivem com as comunidades surdas e aquelas pessoas que reconhecem a legitimidade de suas lutas, adotam e usam o termo “surdo/a”, entendendo que trata-se de uma diferença linguística e cultural, jamais uma questão de falta e/ou limitação do corpo surdo. Wrigley (1996, p. 13) aponta que “o grau de perda auditiva importa relativamente pouco. O que é importante, e o que é considerado como evidência básica para pertencer ao grupo dentro da comunidade maior é o uso [da língua] de sinais”.

Skliar (1997) explica que os termos “surdo” e “deficiente auditivo” estão relacionados a perspectivas que os embasam e sustentam. O termo deficiente auditivo fundamenta-se na perspectiva clínico-patológica, nesse contexto a surdez se apresenta como uma deficiência que precisa ser curada – onde práticas e recursos são postos em ação com o objetivo de tornar a pessoa surda integrante da comunidade ouvinte, normatizando-a.

A perspectiva socioantropológica é a que fundamenta o termo surdo, permitindo a compreensão da surdez enquanto diferença linguística e cultural e não como deficiência a ser eliminada. Nestes termos as pessoas surdas devem ser respeitadas, pois pertencem a uma comunidade, com uma língua e uma cultura própria, assim como os povos indígenas.

Parafraçando Gesser (2008, p. 230), perguntamo-nos, quando teremos uma transformação, um olhar e atitudes diferenciadas, justas e condizentes com a realidade das pessoas surdas? Visto que é notável que o uso dos termos “deficiente auditivo” e “surdo-mudo” são discursos que circulam na sociedade de forma recorrente, um discurso fortemente construído e legitimado. E, sabendo que estes termos não consistem, apenas, em elementos que mostram o desconhecimento da causa e preconceito, mas são elementos pertencentes a redes de significados mais amplas que fixam lugares, espaços e estabelecem as condições de produção das identidades surdas (GESSER, 2008).

3.2 A surdez nas tramas da educação

Os registros na literatura de processos de instrução para pessoas surdas surgem a partir do século XVI. Antes disso não recebiam tratamento digno, eram tomadas como primitivas, amaldiçoadas, estranhas, objetos de curiosidade da sociedade. Também não tinham direito à herança, a votar, à educação, enfim, nenhum direito reconhecido como cidadão ou cidadã.

Girolamo Cardano, médico e filósofo, que viveu entre os anos de 1501-1576, foi um dos primeiros a considerar que as pessoas surdas tinham habilidades para a razão e que deveriam

ser instruídas e ter acesso à educação. Nessa direção, Reis (1992 apud GOLDFELD, 2002, p. 28) aponta que Cardano afirmou ser “um crime não instruir o surdo-mudo”.

Ainda no século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon dedicou boa parte de sua vida à educação de surdos filhos de nobres e aristocratas, de modo que eles pudessem ter direito à herança, a votar e a participação social, para isso deveriam ser capazes de falar, ler, escrever, fazer contas, rezar e confessar-se fazendo uso da oralização. Ponce de Leon usava como metodologia a datilologia²⁰, a escrita e a oralização (GOLDFELD, 2002). Anos mais tarde, ele criou uma escola para professores/as de surdos/as, no entanto, como não publicou nada em toda sua vida, depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento.

Nestes termos, a educação dos surdos estava subsidiada por interesses políticos, religiosos, econômicos e jurídicos (LULKIN, 2000), consistindo apenas na formação e “adequação” para participação na vida social. Lopes (2011) aponta que a oralização lhes confere o status de cidadão, tornando-se um exemplo a ser seguido mediante sua posição. Ela afirma que “os procedimentos de controle do corpo e de “cura” da deficiência por meio de terapias da fala submetiam aqueles que eram surdos a um duro processo de “normalização” e de disciplinamento” (op. cit., p. 41).

As pessoas surdas que não eram filhas de nobres eram segregadas, isoladas do convívio com as outras pessoas por serem consideradas incapazes de viver em sociedade, sendo abrigadas por instituições de caridade que deveriam instruí-las.

Ainda na Espanha, em 1620, Juan Pablo Bonet, que também atuou na educação de surdos nobres e escreveu sobre os métodos usados, foi o responsável pela publicação do livro “*Reduccion de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos*” que abordava o alfabeto manual de Ponce de Leon, o qual se assemelha muito com algumas configurações que são usadas ainda hoje. Com a publicação do primeiro livro em inglês sobre língua de sinais, “*Chirologia*” de J. Bulwer, em 1644, a língua de sinais é tomada como universal. Quatro anos mais tarde, no livro “*Philocopus*”, Bulwer reitera que é possível expressar os mesmos conceitos da língua oral com a língua de sinais (GOLDFELD, 2002, p. 28).

Na França, por volta de 1750, Abade Charles Michel de L’Epée se aproximou das pessoas surdas que viviam nas ruas de Paris, aprendeu com elas a língua de sinais e, posteriormente, criou os “Sinais Metódicos”, uma mistura da língua de sinais com a gramática francesa sinalizada (GOLDFELD, 2002). Michel L’Epée fundou, por volta de 1760, na sua

²⁰ A datilologia é um recurso manual utilizado para soletração de palavras, também conhecido como alfabeto manual. Este recurso é usado tanto por iniciantes na Libras, como para soletração de nomes de pessoas, objetos, ruas ou palavras que não possuem um sinal estabelecido.

própria residência, a primeira escola pública para surdos, a ‘Instituição Escolar Imperial’ que por adoção da Assembleia Nacional em 1791, torna-se o ‘Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris’ (INJS), com o objetivo de levar uma educação pública para todas as pessoas surdas (LULKIN, 2010). L’Epée obteve bastante sucesso com a educação de surdos, aconselhou muitos/as professores/as ouvintes a aprender a língua de sinais e treinou muitos/as deles/as para educar as pessoas surdas, favoreceu a expansão da cultura e da língua surda. Por volta de 1789, já havia criado aproximadamente 21 escolas na França e na Europa (STROBEL, 2009).

Notemos a construção do que podemos dizer o início do reconhecimento das identidades surdas e da institucionalização da educação de surdos/as, visto que foi um período de grande disseminação das línguas de sinais, não só para os/as surdos/as nobres e seus/suas filhos/as, mas para todos/as os/as surdos/as. Embora, ainda, tivesse muito o uso da escrita e da oralização como formas de ensino. Lopes (2011, p. 45) aponta que “o campo de disputa de diferentes discursos que se entrecruzavam na instituição de L’Epée representa quanto o poder pode ser produtivo quando visto como não fixo, não predeterminado às relações, ao lugar e aos sujeitos”.

Ao mesmo tempo na Alemanha, em 1750, Samuel Heinick propunha uma educação baseada no ensino da língua oral, onde a língua de sinais é rejeitada para que o surdo possa se integrar à comunidade de forma integral. Heinick fundou a primeira escola pública para surdos que tinha como base o ensino da língua oral e atendeu cerca de nove alunos.

Goldfeld (2002) evidencia que as experiências educacionais de L’Epée e Heinick foram postas em análise pela comunidade científica, sendo que os argumentos de uma educação de surdos baseada na língua de sinais prevaleceu e, assim, foi negado a Heinick o direito de ampliação de seu instituto. Ela afirma que o século XVIII foi produtivo para a educação de surdos, tanto do ponto de vista quantitativo – ampliação das escolas para surdos – quanto qualitativo – visto que o uso da língua de sinais possibilitava o domínio de vários assuntos.

Esse período que agora se afigura como uma espécie de era dourada na história dos surdos marcou o rápido estabelecimento de escolas para surdos, geralmente mantidas por professores surdos, em todo mundo civilizado, a emergência dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e aquisição de cidadania e seu rápido surgimento em posições de importância e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 2010, p. 30-31).

Sérgio Lulkin (2010) aponta que nessa época as escolas faziam uso das línguas de sinais nacionais e cultivavam recursos visuais como base para uma ‘pedagogia especial’, onde a religião, a moral, a língua nacional e a formação profissional compunham o núcleo do currículo. Este autor expõe que estavam em andamento os estudos de Etienne Bonnot de Condillac e Denis

Diderot, filósofos interessados na surdez que buscavam compreender a “relação entre a expressão do pensamento e a origem da linguagem humana” (p. 34). Em 1751, Diderot publicou o livro “*Carta sobre surdos-mudos para uso dos que ouvem e falam*”, onde cria uma figura padrão de um mudo que lhe serve de metáfora de um povo estrangeiro, cuja língua é ignorada e procura exprimir-se por meio de gestos (LULKIN, 2010).

Na França, Condillac em estudos sobre a epistemologia e a filosofia da linguagem, desde o marco teórico do sensualismo²¹, defende que a humanidade desenvolveu o raciocínio e as habilidades linguísticas baseada nos sentidos e percepções sensoriais, não sendo algo inato aos humanos. Lulkin (2010) aponta que tomar a língua e a razão por essas vias “determina que a língua de sinais (e toda sua cultura), por estar limitada aos gestos e *la langage d’action*, não passa de um nível inferior da espiral evolutiva. O corpo está na base, a mente no topo” (p. 35, grifos nossos).

Dessa forma, as pessoas surdas que faziam uso da língua de sinais passaram a ser consideradas seres inferiores, visto que a aquisição da linguagem, do raciocínio e das operações mentais eram entendidas como pré-requisitos para tal evolução. Assim, a correção e a reabilitação se tornaram as bases da educação dos surdos, de modo que eles pudessem adquirir a fala e se tornar seres “evoluídos”. Ao final do século XVIII as manifestações linguísticas e culturais das pessoas surdas que antes eram reconhecidas e valorizadas, passam a ser proibidas, colocando-se em funcionamento uma posição normalizadora. A língua de sinais vai sendo ofuscada e o convívio com professores/as e tutores/as surdos é proibido (LULKIN, 2010).

No ano de 1800, Jean Marc Gaspard Itard²² é nomeado o primeiro médico-chefe do Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris (INJS). Nesse contexto as investigações científicas sobre o ouvido e a surdez não passam de experiências laboratoriais, onde a busca pela correção e normalização dos corpos surdos não tinha limites (GUEDES, 2012).

Anos mais tarde o posto de médico do INJS é assumido por Blancher, que busca fazer uma reeducação do ouvido através de emissões sonoras em níveis crescentes de intensidade, entre outros métodos como: abertura de crânio, corte de bisturi no ouvido médio etc. (LULKIN, 2010). Podemos perceber que as práticas em prol da oralização vão ganhando espaço e as

²¹ A partir de Sérgio Lulkin (2010) podemos entender que trata-se de uma doutrina filosófica onde a evolução da língua e da razão se dá por meio dos sentidos em direção à abstração. Trata-se, de certa forma, de uma redução à experiência sensível.

²² Itard realizou atividades com Victor, o “garoto Selvagem” que vivia com os lobos na floresta de Aveyron, no Sul da França. Mais informações consultar a página do curso de pedagogia - EAD da UFRGS <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/libras/unidade2/historia_surdos.htm>.

peessoas surdas vão sendo submetidas a procedimentos do controle do corpo para “cura” da “deficiência” (a surdez).

Na Inglaterra, Thomas Braidwood, ainda no século XVIII, abre a primeira escola para pessoas surdas tendo como foco o ensino dos significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial. Manteve os seus métodos em segredo familiar, mas parece que combinava um alfabeto bimanual com gestos, escrita e leitura (STROBEL, 2009).

Nos Estados Unidos, Thomas Hopkins Gallaudet, junto com Laurent Clerc, um dos melhores alunos de L’Epée, fundaram em Hartford em 1817, a primeira escola permanente para surdos o *Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de Pessoas Surdas e Mudas*. Gallaudet adapta para o inglês uma espécie de língua de sinais francesa sinalizada com a estrutura da língua francesa, usando-as na comunicação em sala de aula e extraclasse. O sucesso imediato da escola levou à abertura de outras escolas públicas de surdos pelos Estados Unidos, direcionando-as a utilizar a American Sign Language (ASL) que foi oficializada em 1850. Nessa época, quase todos/as os/as professores/as já eram usuários/as fluentes em língua de sinais e muitos/as eram surdos/as. A ampliação da educação de surdos/as produziu uma elevação no grau de escolarização, o que levou, em 1864, a fundação da primeira universidade nacional para surdos, a “*Universidade de Gallaudet*”, em Washington (GOLDFELD, 2002).

Em 1878, foi realizado, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, neste momento foram discutidas as diferentes experiências educacionais com surdos que estavam em circulação. Nesta ocasião, “os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da "marginalidade" social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social” (LACERDA, 1998, [n.p./online]).

Por outro lado, no decorrer do século XIX, com o progressivo avanço tecnológico dos “recursos” que facilitavam a aprendizagem da fala pelos surdos, principalmente a partir de 1860, o método oral começa a ganhar força, sendo desenvolvidas diferenciadas técnicas de oralização. O inventor do telefone, Alexander Graham Bell, é um dos defensores dessa abordagem educativa, constituindo-se como grande influenciador do resultado da votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão em 1880 (op. cit.).

Nesse congresso, o oralismo foi reconhecido como o mais adequado para a educação das pessoas surdas e o uso da língua de sinais foi proibido oficialmente, sob a justificativa que o uso de sinais atrapalharia a aquisição da língua oral. Durante cerca de 90 anos de predominância do oralismo poucos resultados foram obtidos quanto ao desenvolvimento da fala, aprendizagem e pensamento das pessoas surdas. É válido destacar que este evento reuniu

profissionais americanos, italianos, suecos, ingleses, franceses, no entanto, *só uma pessoa surda* estava presente, além de Edward Gallaudet (LULKIN, 2010).

Na década de 1970, William Stokoe publicou o artigo “*Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*”, no qual demonstra que a Língua de Sinais Americana (ASL) possui todas as características das línguas orais. Em decorrência dessa publicação, surgiram diferenciadas pesquisas sobre a língua de sinais e sua influência na educação e na vida das pessoas surdas, aliando-se a insatisfação destas e de professores/as de surdos/as com o método oral, o que desencadeou no uso “da língua de sinais e outros códigos manuais” para o ensino de crianças surdas (GOLDFELD, 2002, p. 31).

Esta autora evidencia que uma professora e mãe de surdo, Dorothy Schifflet, adotou uma abordagem educativa que combinava a língua de sinais com a língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual, o qual ela designou de ‘*Total approach*’. Em 1968, Roy Holcom a adotou e chamou de ‘Total Communication’ pois acreditava que a comunicação é que deveria ser privilegiada, visto que considerava todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos/as. Ao tomar conhecimento desta abordagem educacional, a Universidade de Gallaudet adotou a comunicação total, transformando-se num centro de pesquisas sobre esta abordagem (GOLDFELD, 2002).

Na década seguinte, vai se tornando perceptível para alguns países que a língua de sinais deve ser utilizada em algumas situações de forma independente, não sendo necessário o uso das duas línguas (GOLDFELD, 2002). Com o aprofundamento das pesquisas sobre língua de sinais e o seu uso pela comunidade surda, cada vez mais frequente, uma proposta de educação bilíngue é apresentada por volta de 1980.

Esta proposta se opõe ao oralismo por considerar como fundamental o espaço visual para aquisição da linguagem e, diferencia-se da comunicação total por designar no trabalho educacional um espaço efetivo para língua de sinais (LACERDA, 1998, [n.p./online]). Adquirindo adeptos em todo o mundo a partir dos anos 90. Nesse sentido, a Língua de Sinais é considerada a língua natural das pessoas surdas e a língua portuguesa (no caso do Brasil) é considerada a segunda língua, da qual fazem uso na modalidade escrita.

No cenário Brasileiro, a educação das pessoas surdas teve início com a fundação do ‘Colégio Nacional para surdos-Mudos’ – atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sob o governo de Dom Pedro II, em 26 de setembro de 1857, na cidade do Rio de Janeiro pelo educador francês, surdo profundo, Hernest Hüet, que se desenvolveu “com um forte acento na caridade e benevolência” (LOPES, 2011, p. 48).

Adotando a tendência mundial, em 1911, se estabeleceu através do artigo 9 do decreto nº 9. 198 a abordagem oralista como base do ensino de todas as disciplinas (COSTA, 2010). No final de 1970, a educadora de surdos/as da Universidade de Gallaudet, Ivete Vasconcelos, faz uma visita ao INES e apresenta a abordagem da comunicação total.

Na década seguinte, a abordagem do bilinguismo começa a ser discutida, principalmente com base nos estudos da professora linguista Lucinda Ferreira Brito, sobre a língua brasileira de sinais, que, a partir de meados da década de 90, passa a utilizar a abreviação “Libras”, designada e constituída pela comunidade surda (GOLDFELD, 2002).

Através desse breve relato é perceptível que as alternativas de educação para pessoas surdas foram (e são) constituídas por meio de conflitos, tensões estruturais que acionaram processos de negociação, articulação e deslocamentos constituindo-se dentro de uma complexa trama de produção de sentidos.

3.3 Abordagens educacionais na educação de surdos/as

A abordagem educacional predominante na história da educação de surdos é a *oralista*. Trata-se de uma abordagem que permeou as práticas educacionais e comunicacionais desde o século XVIII, em diferentes lugares do mundo, tendo sua legitimação oficial no Congresso de Milão, em 1880. Nesse espaço discursivo foi estabelecido que a *abordagem oral* deveria ser utilizada com o intuito de possibilitar a integração da pessoa surda na comunidade ouvinte, assim como, seu pleno desenvolvimento.

Os discursos provenientes desta abordagem alocam a língua oral como única forma de comunicação entre surdos/as e ouvintes - constituindo-a como condição *sine qua non*. Significam a surdez como uma deficiência que precisa ser minimizada pela estimulação auditiva (GOLDFELD, 2002), onde a pessoa surda é levada a incorporar-se de um discurso “salvacionista” - onde a única forma de comunicação e integração entre surdos/as e ouvintes é dada por meio da fala, desenvolvendo um posicionamento semelhante aos ouvintes. Em outras palavras, a abordagem oralista objetiva “fazer uma reabilitação da [pessoa surda em direção] à normalidade, à “não-surdez” (op. cit., p. 34).

É válido destacar que os discursos que constituem essa abordagem não se aglomeram apenas em torno de práticas ou ações que objetivam “normalizar” as pessoas surdas – fazendo com que elas falem e sejam como as ouvintes - mas, coexistem em uma trama discursiva que é permeada por outros discursos como: “*os filosóficos* - oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; *os religiosos* - a importância da confissão oral, e *os políticos* – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX

(SKLIAR, 2010, p. 17, grifos nossos) que atuaram (e atuam) de forma precisa na incorporação do discurso oralista e dos posicionamentos que ele apresenta.

As práticas culturais, sociais e educacionais, assim como as ações, decorrentes desta abordagem constituem em violações a identidade surda como: a proibição do uso da língua de sinais, oralização, amplificação de sons, castigos corporais, métodos brutais etc. Tais práticas influenciam na incorporação do discurso de “anormalidade” e “deficiência” impulsionando posicionamentos frente uma reabilitação - possibilidade de viver em sociedade como uma pessoa “normal”, que fala e convive de forma integral com os pares.

Wrigley (1996) aponta que para os adeptos da abordagem oralista, “(...) as crianças surdas “passarão” por ouvintes, tornando-se assim “aceitáveis” como pessoas que parecem ouvir” (op. cit., p. 47). Essas significações e práticas sobre a surdez e os/as surdos/as nada mais são do que formas ouvintes de significar a surdez, talvez, as mais cruéis dentro do contexto histórico. Skliar (2010) as denominou de “ouvintismo”.

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. Além disso, é nesse *olhar-se* e *narrar-se* que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2002, p. 15, grifos nossos).

Para Larrosa (1994) o ‘olhar-se’ e o ‘narrar-se’ constituem dimensões fundamentais no processo de identificação de si e dos outros. Olhar-se diz respeito ao que a pessoa surda ver de si própria. Nas palavras do autor, “algo assim como um voltar o olho da mente prá dentro”, ou seja, como na metáfora do espelho, de colocar-se de frente dele e ver sua própria imagem exteriorizada, refletida, de ser capaz de “voltar-se sobre si mesmo”, de “virar-se para trás” ou “para dentro” (LARROSA, 1994, p. 59). Esse modo de ‘ver’ não consiste especificamente no ato de ver pela visão, enxergar através dela, mas qualquer forma que possibilite a percepção de si e dos outros enquanto sujeitos que vivenciam determinadas experiências, consistindo num duplo que evidencia o que se vê ou se faz ver e aquele que vê ou se faz ver.

Narrar-se diz respeito a forma como as pessoas surdas falam de si mesmas em dado espaço temporal, pois abarca características subjetivas do sujeito - aquilo que é possível se ver e como, ao exteriorizar, pode ser delimitado. Para Larrosa (1994) “narrar-se” implica na ativação dos mecanismos da memória, buscando recordações que compõem, em certo sentido, aquilo que somos. Consiste em apresentar-se frente a um determinado espaço temporal, mostrar o que viu de si e o que conservou no rastro de sua memória. O ato de narrar a si próprio é semelhante a construção de um personagem.

Nesse sentido, narra-se consiste num processo de invenção e reinvenção de si que vai sendo construído ao longo do tempo pelo ato de narrar e de ser narrado, efetivando-se dentro de um determinado campo discursivo que é permeado por relações de poder contingentes, por vezes antagônicas, que se organizam e constituem o processo de identificação dos sujeitos. Assim, a narração é o resultado desse jogo de idas e vindas em torno da construção de si. Não uma trama “onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente de si mesmo” (LARROSA, 1994, p. 72), mas um “mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso [oralista] que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação” (op. cit., p. 73-74).

É válido destacar que esse processo de construção de si - identificação - é dado por meio de sistemas discursivos de enunciabilidade que operam por meio da *différence*²³, onde nunca é possível um fechamento, uma totalização e unificação das identidades. Nestes termos, as pessoas surdas são levadas a incorporarem²⁴ tais discursos e tomarem determinados posicionamentos, inclusive ao que concerne à forma como se veem e se narram, ou seja, as enunciações e significados que produzem de si mesmas diante de determinados campos discursivos.

Tudo aquilo que nos atravessa, de alguma forma nos modifica, nos permite dar-lhes sentidos e conhecer (ou não) as posições e ocupações que temos na sociedade, na cultura, em nós mesmos. Vivenciar essas experiências é conceber “*o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*” (LARROSA, 2002, p. 21), sobretudo, compreender como essas experiências nos transformam. Porém, isso só é possível porque as pessoas passam por diversos e diferenciados processos de identificação ao longo de suas experiências.

No contexto da educação das pessoas surdas podemos perceber que os discursos disseminados pela abordagem oralista influenciaram (e de certa forma ainda influenciam) a construção identitária das pessoas surdas, alocando-as como anormais, deficientes, incapazes etc., isso porque as questões educacionais dentro dessa abordagem se enquadram dentro de um modelo clínico-terapêutico que visa apenas a reabilitação e adequação da pessoa surda ao mundo ouvinte.

²³ Tais enunciações e significações em torno da questão da identidade não são fixas. “O significado é sempre diferido ou adiado; ele não é completamente fixo ou completo, de forma que sempre existe algum deslizamento” (WOODWARD, 2014, p. 29).

²⁴ Entendemos o conceito de ‘incorporação’ segundo Maingueneau (1997, p. 48), como uma “mescla que ocorre entre uma formação discursiva e seu *ethos* através do procedimento enunciativo”. Tal conceito se aproxima do noção althusseriana de “assujeitamento”, mas vai além dela por trazer uma melhor compreensão deste processo de identificação dos sujeitos com os discursos.

Góes (2002) aponta que “os esforços educacionais são apoiados, de forma exclusiva, no uso da língua majoritária (isto é, do grupo majoritário ouvinte), que deve ser o objeto privilegiado do ensino e o meio para organização das atividades curriculares em geral”. A organização curricular e o planejamento do currículo na educação das pessoas surdas são dados de tal forma que nos apresentam mecanismos e estratégias de ‘colonização’ do outro, tais como:

- o currículo para deficientes mentais²⁵, reproduzindo o estereótipo que define os surdos como deficientes mentais ou, em todo caso, os surdos e os deficientes mentais como semelhantes;
- o currículo para os ouvintes, multiplicando por dois ou por três o tempo de planejado na escola regular, que reflete a forma pela qual os surdos são, proporcionalmente, a metade ou a terça parte dos ouvintes;
- o currículo para deficientes da linguagem, por sua vez, sugere que o problema da surdez não é tanto o do acesso à oralidade, mas, pior ainda, que afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem;
- o currículo da beneficência laboral centrado ou na reprodução de atividades e ofícios já saturados pelo desemprego – carpintaria, datilografia, corte e costura, etc. – ou no sentido de formar surdos somente enquanto atendentes ou ajudantes de ouvintes;
- o currículo salva-vidas, como último recurso, para aqueles surdos que não se encaixam nos outros currículos citados anteriormente (SKLIAR, 2010, p. 17-18).

Em linhas gerais, diante dos apontamentos de Góes (2002) e Skliar (2010), é perceptível que os currículos, hegemonicamente, têm como base práticas pedagógicas fundadas na oralidade, tais práticas excluem as subjetividades surdas, alocam-nas no contexto da inferioridade, restringindo-as a determinados espaços e funções. Assim, cada vez mais as diferentes configurações desta abordagem são questionadas por não oferecerem condições concretas de desenvolvimento da pessoa surda em termos educacionais e socioculturais.

A educação de surdos dentro dessa abordagem educacional “não fracassou, ela apenas não conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes” (SKLIAR, 2010, p. 19) que não consideraram as particularidades da identidade surda. Tais movimentos em torno das questões educacionais conduzem a ampliação dos meios comunicativos, fazendo emergir a abordagem da *comunicação total*.

Esta abordagem afirma que só a utilização da língua oral não garante o pleno desenvolvimento da pessoa surda, sendo necessário o uso de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação entre as pessoas surdas e entre surdas e ouvintes. Nesse sentido, “o conceito de comunicação total abrange uma ampla rede de atividades, mas a linguagem falada, alfabeto digital, sinais e linguagem escrita constituem seu núcleo linguístico” (EVANS, 1982, p. 90 apud GÓES, 2002, p. 41).

²⁵ É válido ressaltar que o termo ‘deficiência mental’ foi extinguido a partir da Declaração de Montreal (2004), passando a ser utilizado o termo ‘deficiência intelectual’.

Algumas características importantes desta abordagem é que ela visa à comunicação e a interação, assim como, privilegia as relações familiares, no sentido do compartilhamento de valores e significados. Os discursos produzidos por essa abordagem, não tomam a surdez como uma patologia, mas significam a pessoa surda como alguém que têm a marca da surdez, tal posicionamento reflete nas relações e no desenvolvimento da mesma em termos culturais, educacionais e sociais (GOLDFELD, 2002). E, do ponto de vista da educação, esta deve organizar-se de tal modo que possa atender às necessidades dos indivíduos (GÓES, 2002).

Assim, na busca pelas melhores condições de comunicação para as pessoas surdas, a comunicação total sugere o uso simultâneo de códigos manuais com a língua oral, acreditando que o bimodalismo minimiza as dificuldades de comunicação das pessoas surdas (GOLDFELD, 2002). No entanto, desde que tais discussões sugiram que oposições se constituem de forma intensa, ora frente os esforços para concretizar as diretrizes curriculares que resultam numa multiplicidade de soluções, fazendo uso de códigos que não são línguas; ora frente às orientações que se dirigem apenas à aprendizagem da língua majoritária (GÓES, 2002).

Fica evidente que o discurso produzido e disseminado nessa abordagem privilegia a comunicação entre pessoas ouvintes e pessoas surdas, mas tais discursos continuam a violar as identidades surdas, ofuscando sua língua, sua identidade, sua cultura por meio de recursos e procedimentos comunicacionais que hipervalorizam, ainda, a língua dos/as ouvintes.

A abordagem educacional *bilinguista* vai emergindo em contraposição às outras duas abordagens, visto que reconhece a língua de sinais como língua natural do povo surdo e a língua oficial do seu país, utilizada pelo grupo majoritário, como segunda língua.

Os discursos que permeiam esta abordagem reconhecem a surdez como um traço diferencial de um grupo linguístico e cultural, tal grupo constituiu uma comunidade que possui uma cultura e uma língua própria. A preocupação maior da abordagem bilinguista não é alcançar um padrão de normalidade ou a minimização das causas da surdez, mas entender a pessoa surda, suas particularidades, a língua de sinais, a cultura, a forma singular de pensar, agir, ver o mundo etc. (GOLDFELD, 2002).

As questões educacionais neste contexto não se dão de forma hegemônica, uma vez que existem perspectivas bilíngues que consideram necessário a aprendizagem da língua oral, perspectivas que acreditam que a língua oficial do país deve ser adquirida na modalidade escrita e perspectivas outras que apontam não só para o bilinguismo, mas para o *biculturalismo*. Consistindo num campo conflituoso de proposições, onde a implementação desta abordagem não é simples, pois requer modificações conceituais, reorganização dos espaços e do atendimento às pessoas surdas nas mais diferentes esferas institucionais (GÓES, 2002).

Fatores que dificultam tal implementação consistem no fato de que a língua de sinais, apesar de ser reconhecida como língua oficial a mais de uma década, no caso do Brasil, ainda não é conhecida pela maioria da população ouvinte, assim como, por boa parte da população surda; a quantidade de intérpretes ainda é insuficiente nas repartições públicas e instituições; e as aulas no contexto da educação regular “inclusiva” são majoritariamente ministradas no português oral, por professores/as ouvintes. Todo esse contexto de precariedade ainda se dá no seio de uma sociedade impregnada de estereótipos e pré-conceitos sobre a língua de sinais e a identidade social da pessoa surda.

Subvertendo esse contexto precário e estereotipado, já é possível percebermos várias experiências de educação bilíngue - educação de surdos/as - sendo vivenciadas em vários estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Bahia, Pernambuco, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro etc. Tais experiências bilíngues são fruto das lutas dos movimentos sociais surdos em prol de uma educação de qualidade que atenda às suas especificidades linguísticas e culturais. Um dos mais importantes passos nesse sentido foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras (Lei 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto 5.626/2005) – enquanto língua própria das comunidades surdas brasileiras.

O reconhecimento da Libras e as disposições sobre sua regulamentação garantem o direito da pessoa surda ter acesso ao ensino da língua de sinais, assim como, de optarem pela melhor modalidade de ensino para as pessoas surdas. Apontando, também, estratégias pedagógicas que direcionam para uma educação bilíngue, formações bilíngues para profissionais de diferentes áreas e encaminhamentos que devem ser tomados pelas instituições, de modo que as pessoas surdas possam ser atendidas em suas especificidades.

Ao que concerne uma educação bilíngue para pessoas surdas, recentemente, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), no qual ficou estabelecida a estratégia 4.7 da Meta 4 que visa garantir que seja disponibilizada e efetivada uma educação bilíngue - Libras como primeira língua e língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. Nestes termos, o Brasil já possui condições legais de efetivar uma política linguística de educação bilíngue, dando vasão para promoção de uma educação bilíngue e cultural que não localiza as pessoas surdas no âmbito da educação especial, mas propõe uma “escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português” (BRASIL, 2014b, p. 6).

Podemos perceber que essa abordagem é composta por discursos que reconhecem a língua de sinais, as identidades surdas e sua cultura, se propondo a efetivação de uma formação

bilíngue e bicultural. Porém, ainda não foi possível possibilitar uma educação de qualidade, condizente com as reais particularidades das pessoas surdas, tendo em vista que os pressupostos da educação bilíngue para surdos/as foram efetivados dentro de uma perspectiva de escola regular “inclusiva” que busca atender a todos sem discriminação. Nesse contexto o acesso à escola é garantido a todos/as - ouvintes, surdos, cegos, autistas, cadeirantes etc. -, mas as condições educacionais não são favoráveis a todos/as, visto que a escola não foi preparada para se adaptar às necessidades educacionais de cada uma dessas pessoas.

O desafio posto é a efetivação da educação bilíngue e cultural para todas as pessoas surdas em todos os níveis de escolarização. Requerendo, portanto, um compromisso maior de diferentes campos em prol de condições que favoreçam de fato a educação das pessoas surdas e que lhes possibilitem condições educacionais adequadas para aprendizagem e desenvolvimento.

3.4 Uma diferença primordial

As teorizações sobre os Estudos Surdos em educação têm contribuído para visibilidade e conquistas em relação às causas das comunidades surdas, focando sobretudo a importância do respeito à pessoa surda e colocando em suspeição práticas hegemônicas e normalizadoras.

Com as reflexões provenientes de tais estudos passa-se a enfatizar as identidades surdas – tradicionalmente marginalizadas e invisibilizadas – e a reivindicar seu lugar no currículo escolar. A proposta é que as pessoas surdas sejam reconhecidas e significadas não somente a partir do campo educacional e pedagógico, mas, também, cultural, político e social.

O desafio é olhar a surdez por outro ângulo, que não o da deficiência – pelo que lhe falta ao corpo. E fazer um *deslocamento* de sentidos, olhando a surdez como invenção cultural, “construída através do modo de olhar para aquele que não ouve” (LOPES, 2011, p. 7). Aqui, destacamos que ela deve ser pensada além da materialidade do corpo, a partir de narrativas que estão imersas em campos discursivos distintos.

A ideia é conceber a pessoa surda a partir da alteridade (SKLIAR, 2003) e, assim, a única diferença que existe entre surdos/as e ouvintes é que fazem uso de línguas diferentes. O convite é para pensarmos na pessoa surda como um/a estrangeiro/a, o qual não sabe nossa língua e nem nós sabemos a dele/a. Então, o que os/as diferencia é que a pessoa surda mora no mesmo país que a gente e o que acontece é que não sabemos as duas línguas (Libras e língua portuguesa), ou seja, a maioria das pessoas não sabem se comunicar com a pessoa surda.

Portanto, tomar a surdez como culturalmente construída é, também, concebê-la como constituída discursivamente, através de práticas articulatórias de significação (LACLAU;

MOUFFE, 2001, 2015). Tais práticas se estabelecem como construções fixadas parcialmente, onde os sentidos são estabelecidos através de posições que quando significadas, fixam ao mesmo tempo que deslocam os sentidos. Como ressaltam Laclau e Mouffe (2001, p. 105)

[...] chamamos de *articulação* alguma prática que estabelece uma relação entre elementos de modo que suas identidades são modificadas como resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante da prática articulatória, nós chamamos *discurso*. As posições diferenciais, que aparecem articuladas dentro do discurso nós chamamos de *momentos*. Em contraste, nós chamamos de *elementos* alguma diferença que não está articulada discursivamente (grifos dos autores).

Nestes termos, apreendemos a surdez como um significante vazio que adquire múltiplos significados, mediante sua inserção em determinados campos discursivos que são atravessados por redes de poder. Entretanto, é importante salientar que ao tomarmos tal posicionamento não estamos negando a falta de audição da pessoa surda, mas pensando nelas como *'sujeitos políticos'*²⁶ (LACLAU, 2011), percebendo “o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e quererem ser vistos como sujeitos surdos e não como sujeitos com surdez” (LOPES, 2011, p. 9).

O primeiro passo, nesse sentido, foi dado por Wrigley (1996) quando nos propõe pensarmos a surdez não como uma questão da audiologia, mas da epistemologia. Skliar (2010, p. 10) nos diz que

o conceito de epistemologia não se refere a sua habitual concepção filosófica, mas à análise das relações entre conhecimento e poder. Desse modo, incluir representações sobre a surdez como deficiência auditiva e como construção visual nos obriga a conduzir a nossa reflexão numa dimensão especificamente política.

Nestes termos, conceber a surdez como construção cultural é significá-la a partir da perspectiva surda e, nesse sentido, trazer reflexões numa dimensão, especificamente, política. Ou seja, tomar a surdez como um conjunto de *significações*. Processo que ocorre por meio de fixações parciais de sentido, destacando que a cada novo momento de fixação há a (re)construção de sentidos outros e de identidades. Portanto, o momento de fixação parcial de sentido em torno de um determinado contexto consiste num processo de *significação*, que se dá no instante em que “percebem-se marcas de sentidos anteriores, que se mesclavam e se

²⁶ Tais sujeitos não são dados de maneira precedente a partir de sua inserção nas práticas sociais, mas são resultantes de uma articulação hegemônica e diferencial, onde as identidades são construídas por meio das relações diferenciais e contingenciais que vão sendo estabelecidas no contexto social.

atualizavam, em novas composições, a cada repetição/recriação circunstancial dos enunciados” (LEITE, 2010, p. 58).

Essa concepção de surdez como traço diferencial vem sendo trabalhada no campo das teorizações dos Estudos Surdos – constituindo-se numa aproximação com os estudos culturais e a educação. Para Skliar (2010), esse campo de estudo consiste

num território de investigação educacional e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. (p. 30)

Nesse sentido, o olhar está voltado para as representações hegemônicas e “ouvintistas” sobre a surdez, os/as surdos/as, a língua de sinais e as identidades surdas, questionando os “binarismos” problematizados pela sociedade ao longo da história. Essa linha de estudo rejeita totalmente os pressupostos da educação especial, “*onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes e o local onde a surdez é disfarçada*” (SKLIAR, 2010, p. 11). Notando que

os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde *a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade*. Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade, em consequência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder (SKLIAR, 1999, p. 19, grifos nossos).

Ou seja, nas entranhas do discurso da educação especial, as pessoas surdas são estigmatizadas, naturalizadas, tomadas pelo que lhes falta e, juntamente com outras identidades – cegos, autistas, down, cadeirantes etc. -, compõem o grupo daqueles que são localizados como deficientes, num discurso hegemônico e totalitário.

Skliar inspirado em Wrigley (1996), ressalta três reflexões que apontam para necessidade de ruptura com a educação especial:

1) coloca sobre suspeição o fato da educação especial ser um campo obrigatório para as discussões sobre a educação dos surdos; 2) questiona o discurso hegemônico que supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, não diferenciando surdos e cegos, colocando-os em um mesmo patamar de patologização; 3) nesse ensejo, tanto surdos como cegos não têm o reconhecimento de suas múltiplas particularidades – identidade, cultura, comunidade (SKLIAR, 2010, p. 12).

Portanto, torna-se imprescindível a construção de uma abordagem educacional onde se busque estratégias que desloquem as significações majoritárias, provocando uma

desestabilização de sentidos. Os pressupostos teóricos dos estudos surdos propõem quatro eixos de reflexão:

1) sobre os mecanismos de poder/saber, exercidos pela ideologia dominante na educação dos surdos – o oralismo ou, melhor ainda, o “ouvintismo” – desde suas origens até os dias atuais; 2) sobre a natureza política do fracasso educacional na pedagogia para os surdos, visando a uma redefinição do problema; 3) sobre a possível desconstrução das metanarrativas e dos contrastes binários tradicionais na educação dos surdos; 4) acerca das potencialidades educacionais dos surdos que possa gerar a ideia de um consenso pedagógico (SKLIAR, 2010, p. 15)

Desse modo, o diálogo com os estudos culturais se configura de forma fundamental, visto que colocam em pauta o papel da escola, do currículo e da pedagogia na produção e reprodução de formas de dominação. Entendendo, a educação como uma prática social que é atravessada pela cultura e emerge num processo de construção de significados ao longo da história. E o currículo como um “*espaço-tempo de fronteira entre saberes*” (MACEDO, 2006, p. 105). Ou seja, compreendendo o currículo como um

fluxo de culturas, de discursos, de perspectivas, de posições, de poder, de identidades, de diferenças, de políticas, de conhecimento e de cotidianos, um fluxo de sentidos que não se completa, mas que está sempre borbulhando de sentidos provisórios e incompletos que disputam entre si e que se (re)criam a partir das relações dos sujeitos que estão envolvidos. (AXER, 2012, p. 19)

Assim, por meio deste fluxo constante é que sentidos são produzidos, posturas validadas e discursos negociados a todo instante. Nesta direção, Skliar (2010) nos alerta que se a educação “oferecida” às pessoas surdas não se renovar em termos de discussões, uma cadeia de significados continuará a marcar presença: “*surdos - deficientes auditivos – outros deficientes – educação especial – reeducação - normalização – integração*” (p. 8, grifos nossos) e, também, a lógica binária – “*normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo maioria/minoria, oralidade/gestualidade, etc.*” (p. 9, grifos nossos) – persistirá fundamentando as percepções sobre as pessoas surdas.

Nestes termos, como citado na introdução deste trabalho, perguntamos: como as pessoas surdas foram significadas ao longo do tempo nestas revistas pedagógicas? Como elas foram descritas e posicionadas em relação a educação escolar? Que padrões pedagógicos em relação às pessoas surdas foram legitimados pelas revistas? Como estes padrões se articulam às políticas de educação desenvolvidas no país e pelos organismos internacionais? Como estes padrões se articulam às discussões e lutas desenvolvidas pelos estudos surdos no Brasil? Que deslocamentos discursivos ocorrem ao longo do tempo? Como estes discursos se articulam a

temas contemporâneos na educação – direitos humanos, inclusão, qualidade social da educação, respeito às diferenças?

O contexto educacional contemporâneo ainda traz nas suas entranhas uma perspectiva de educação moldada e orientada segundo os preceitos da modernidade, que privilegia um modelo de sujeito e cultura,

um currículo que proíbe e nega a diferença do outro. Um currículo obrigando a repetição a mesmidade. Repetindo que o outro está mal sendo o que é e que deve deixar de ser para vir a ser na mesmidade. Trata-se de uma pedagogia que impõe ao outro a transformação isto é: ser o outro na mesmidade, uma pedagogia que nega a alteridade, que fala em nome da igualdade e da tolerância. Uma pedagogia da diversidade, do colonial, da integração do outro. Uma pedagogia que inclui, no sentido da palavra: junta num lugar aquilo que está disperso, para que se torne encapsulado, para que venha se construir o outro mesmo como menos válido (PERLIN, 2003, p. 142-143).

Assim, faz-se necessário pensarmos a partir da ‘pedagogia da diferença’²⁷. A diferença é múltipla, está em constante ação e produção. Então, pensar a educação das pessoas surdas a partir da pedagogia da diferença é optar pelo caminho que reconhece a surdez como uma diferença política e como uma experiência visual, o que “implica em garantir que o outro aprenda a produzir estratégias para os processos de produção social” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 223). Ou seja, torna-se imprescindível uma educação que permita às pessoas surdas emergirem, onde elas não sejam tomadas apenas, e somente, como sujeitos de uma falta específica, mas que elas possam ser o outro de si mesmas, o diferir, a diferença em si (MACEDO, 2014).

Nesse sentido, compreender os movimentos discursivos sobre a surdez nas revistas pedagógicas, nos permite analisar, conhecer e problematizar os mecanismos contemporâneos de educação docente nesta área e contribuir para reflexão sobre os processos de *significação* em torno da educação de surdos/as em nosso país.

²⁷ O conceito de diferença é entendido com Derrida, como *différance*, um movimento, um jogo sistemático de significação e diferenciação.

4 Percorrendo o campo de pesquisa como andarilho

*O andarilho – Quem chegou, ainda que apenas em certa medida, à liberdade da razão, não pode sentir-se sobre a Terra senão como andarilho – embora não como viajante em direção a um alvo último: pois este não há. Mas bem que ele quer ver e ter os olhos abertos para tudo que propriamente se passa no mundo; por isso não pode prender seu coração com demasiada firmeza a nada de singular; tem de haver nele próprio algo de errante, que encontra sua alegria na mudança e transitoriedade.
(Nietzsche em "Humano Demasiado Humano")*

Neste capítulo, discorreremos sobre o percurso metodológico que construímos neste estudo, situando-o no campo das pesquisas pós-estruturalistas, evidenciando o processo de constituição do corpus e expondo a perspectiva analítica que foi adotada.

4.1 A pesquisa pós-estruturalista em educação

Em texto sobre a pesquisa educacional, Meyer e Soares (2005, p. 40) ressaltam os desafios que a pesquisa pós-estruturalista têm colocado aqueles/as que se enveredam por este campo, destacando entre outros aspectos, a “*disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências e de resistir à tentação de formular sínteses*”. Investigar nessa perspectiva exige abandonar velhos roteiros e caminhar por vias desconhecidas, incertas, reconhecendo e avaliando as limitações, incongruências de cada caminho escolhido e as suas possibilidades. O fulcral não é o ponto de chegada, mas a análise das mudanças, dos conflitos, dos deslocamentos do fenômeno estudado.

Tais pesquisas têm se dedicado ao estudo de temas como identidade, gênero, cultura, raça, etnia, pluralidade sexual e religiosa, ligados, principalmente, a grupos tradicionalmente subalternizados. Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) apontam que muitos estudos no campo educacional ainda são atravessados por lentes teórico-metodológicas fortemente positivistas.

Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa pós-estruturalista não possui um modelo metodológico pronto, na verdade os caminhos dependem das questões que são feitas e do contexto em que estão inseridas (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2011). Reconhecendo que “a própria *realidade* investigada pela ciência é produzida discursivamente, que é inevitavelmente atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p. 1329, grifos da autora e dos autores).

No campo das pesquisas pós-estruturalistas, o problema de pesquisa é o foco e atravessa todas as etapas do estudo. Ele é construído a partir de questionamentos sobre a realidade e de diálogos teóricos. Assim, nossas escolhas são “sempre, de algum modo, políticas” (FISCHER, 2007, p. 52) visto que “o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado. Ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o constituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas e onde nos tramaram” (CORAZZA, 2007, p. 116).

Nesse contexto, também concordamos com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013) quando afirmam que o modelo de investigação mais apropriado para pesquisas no campo educacional orientadas pela teoria política do discurso é a *investigação orientada pelo problema*²⁸. Trata-se de uma perspectiva investigativa que não tem como ponto de partida a validação ou contestação de uma hipótese antecipadamente designada, que não pressupõe generalizações, distanciando-se dos modelos empiricistas tradicionais (baseados na indução e dedução).

A autora e os autores apontam que o papel desse tipo de investigação não é “sanar problemas” ou “encontrar soluções”, mas

a proposta é ampliar a própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência (2013, p. 1333).

Ou seja, um movimento cíclico em que a problemática em estudo vai sendo construída mediante suas (res)significações no contexto teórico e metodológico, num processo complexo de investigação e explicação do fenômeno (HOWARTH, 2005), o qual envolve idas e vindas em torno do problema e das explicações existentes sobre o mesmo, bem como, da identificação das circunstâncias políticas e sociais que permeiam as teorias que o abarcam. Nestes termos, a adoção desta perspectiva de investigação

não deve implicar numa ausência de reflexões teóricas ou de rigor e seriedade metodológica, mas, numa elaboração em que a linha condutora do trabalho seja o enfrentamento do problema proposto, em que a teoria e a metodologia providenciem recursos para enriquecer e aprofundar a compreensão do problema e dos processos analisados (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1331).

Consequentemente, a tarefa do/a pesquisador/a consiste em apreender as condições de possibilidade de determinado fenômeno. Assim, quando nos adentramos no espaço discursivo

²⁸ Tal modelo de pesquisa foi proposto por Glynos e Howarth (2007) na tentativa de suprir as lacunas de caráter metodológico das quais é acusada a teoria política do discurso de Laclau e Mouffe.

das revistas pedagógicas tentaremos analisar a constituição dos discursos sobre surdez e educação de surdos/as.

4.2 A constituição do corpus

Tomamos como indicação a sugestão de Bauer e Aarts (2002) ao que concerne a construção de um *corpus* de pesquisa, o qual se constitui através da seleção de um espectro de texto sempre alinhado aos objetivos do estudo e compreendido em um *espaçotempo*.

Nestes termos, em consonância com os objetivos desse estudo, nosso *corpus* foi constituído por fragmentos discursivos sobre surdez e educação de surdos/as de três revistas pedagógicas: 1) Presença Pedagógica (*RPP*), da editora Dimensão, atualmente representada pela Editora do Professor; 2) Carta Fundamental (RCF), da Editora Confiança e 3) Nova Escola (RNE), do Instituto Victor Civita. Foram consultados exemplares destas revistas publicados no período compreendido entre os anos de 1995 e 2015.

A escolha de tais revistas ou periódicos educacionais se efetivou após consultas ao site do Ministério da Educação - MEC, especificamente, ao Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE²⁹ que é parte integrante da Secretaria de Educação Básica – SEB. Nessas consultas podemos perceber que uma das três ações do programa consiste no PNBE Periódicos, o qual atua na avaliação e distribuição de “periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2016, [s./p., on-line]), ficando perceptível a existência de uma relação entre MEC/SEB/PNBE e as revistas pedagógicas. Nesse ensejo, uma vez que as revistas são “escolhidas” como periódicos de ampla distribuição nas escolas pelo governo (Estado), elas se responsabilizam, também, por fazer a tradução e simplificação das perspectivas educacionais desenvolvidas por ele, aspecto ressaltado em vários estudos (SILVA, 2009; SILVEIRA, 2006; OLIVEIRA, 2006).

Assim, a eleição dos referidos periódicos se efetivou, especificamente, a partir de consulta aos dados estatísticos do PNBE³⁰. Para tal, tomamos como critérios: o número de tiragens das revistas, o número de edições e, por último, aquelas revistas que abordam temas da educação de forma geral, não se restringindo, apenas, a conhecimentos específicos, como revistas direcionadas para o ensino de língua portuguesa, matemática, geografia, ciências etc.

²⁹ Mais informações sobre o PNBE, consultar o link: < <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola> >.

³⁰ Os dados estão disponibilizados na página do FNDE/PNBE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>.

Para essa análise, consideramos os últimos três anos disponíveis no site - 2012, 2013 e 2014. Como algumas revistas ficaram empatadas, consideramos a seguinte sequência para desempate: maior número tiragens; maior quantidade de edições e ordem alfabética (a-z). No quadro 2 listamos todas as revistas com seus respectivos números de tiragem e total de edições.

Quadro 2 - Número de tiragens e edições, por periódico pedagógico, de 2012 a 2014.

2012			
Revista	Editora	Tiragem	Total de Edições
Presença Pedagógica	Editadora dimensão	200.382	6
Carta Fundamental	Editadora Confiança	185.428	10
Nova Escola	Inst. Victor Civita	185.428	10
Pátio Educação Infantil	Artmed Editora	185.428	4
Carta na Escola	Editadora Confiança	120.284	10
Pátio Ens. Médio, Profissional e Tecnológico	Artmed Editora	120.284	4
2013			
Presença Pedagógica	Editadora dimensão	196.579	6
Carta Fundamental	Editadora Confiança	181.053	10
Nova Escola	Inst. Victor Civita	181.053	10
Pátio Educação Infantil	Artmed Editora	181.053	4
Carta na Escola	Editadora Confiança	118.860	10
Pátio Ens. Médio, Profissional e Tecnológico	Artmed Editora	118.860	4
2014			
Presença Pedagógica	Editadora dimensão	194.015	6
Carta Fundamental	Editadora Confiança	178.143	10
Nova Escola	Inst. Victor Civita	178.143	10
Pátio Educação Infantil	Artmed Editora	178.143	4
Carta na Escola	Editadora Confiança	118.580	10
Pátio Ens. Médio, Profissional e Tecnológico	Artmed Editora	118.580	10

Fonte: Dados estatísticos do PNBE/MEC (2012; 2013; 2014).

As revistas eleitas para o estudo aproximam-se por terem a proposta de se constituírem instrumentos de mudança e inovação no contexto educacional, ou seja, se apresentam como veículos de informação e suporte para melhoria da qualidade da educação, do ensino e da aprendizagem. No entanto, diferenciam-se por algumas particularidades. A revista Presença Pedagógica criada, em 1995, diz buscar um “*diálogo entre universidade e educação básica*”. A Carta Fundamental, se denomina a “*revista do professor*”, entrou em circulação em 2008 e encerrou sua jornada em 2015, caracteriza-se por trazer um viés de discussão mais crítico e político, está associada à Revista “Carta Capital”. A Revista Nova Escola, que foi lançada em

1986, se propõe a desenvolver um contexto multi-inter-disciplinar e apresenta-se como a “*revista de quem educa*”. Circula há mais de 30 anos no mercado de mídia impressa do Brasil. Inicialmente, era publicada pela Fundação Victor Civita (FVC), mas, desde 2015, tem como mantenedora a Fundação Lemann. Embora a revista, atualmente, não esteja usando slogans, sua “imagem” já foi cristalizada no imaginário socioeducacional (MAINGUENEAU, 2008; 1997).

Um fator importante a ser destacado, que surpreendeu-nos, é que estas revistas são avaliadas na área de Educação pela CAPES³¹ - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, sendo a *Presença Pedagógica* (ISSN: 1413-1862) e a *Nova Escola* (ISSN:0103-0116) classificadas nos anos de 2010, 2012, 2013 e 2014 com Qualis B4; e a *Carta Fundamental* (ISSN:1983-5965) classificada nos anos de 2010, 2012 e 2014, com Qualis C. Estas mesmas revistas também são avaliadas em outras áreas, por exemplo, no ano de 2014, na área interdisciplinar a *Presença Pedagógica* é classificada como B3; e, no ano de 2012, a *Nova Escola* é classificada nas áreas interdisciplinar e letras/linguística como B2.

Pensando neste espaço discursivo construído por teias de relações de poder, que evidenciam perspectivas, práticas, ações, discursos, nos desafiamos a refletir a respeito da construção de sentidos sobre a surdez, as pessoas surdas e a educação de surdos/as que circulam nestas revistas, questionando sobre as possíveis articulações e deslocamentos em torno desses temas, realizados ao longo do período histórico delimitado. Nóvoa (2002)³² ressalta que a análise da mídia impressa especializada em educação tem entre suas vantagens a possibilidade de se conhecer a multiplicidade e diversidade do campo educacional através do seu percurso histórico, englobando também, as transformações educacionais, sociais, políticas etc.

Assim, tomamos como recorte temporal para esta pesquisa as publicações das revistas realizadas entre os anos de 1995 a 2015. Escolhemos estes anos porque estão próximos ou englobam o período de implementação de documentos legais que possibilitaram o desenvolvimento da educação de surdos/as no Brasil. Um deles é a Constituição de 1988, que em seus artigos 205 e 206 garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todos, incluindo as pessoas com deficiência. Outro documento extremamente importante é a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/1996) que estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos/às estudantes com deficiência: currículos e

³¹ Mais informações na Plataforma Sucupira. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>>.

³² Tomar o aspecto histórico na constituição dos discursos presentes nas revistas pedagógicas não implica em olhar o objeto do ponto de vista da pesquisa histórico-cultural, mas perceber a (re)construção e transformações discursivas ao longo do tempo – no sentido Laclauiano, seria perceber relações de articulações e deslocamentos.

espaçotempos adaptados, professores/as especializados/as e acesso igualitários aos programas de benefícios sociais. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, também merece destaque porque estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Concluímos o recorte temporal com o ano de 2015, quando é instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

Nesse sentido, fizemos uso de vários elementos discursivos constituintes das revistas pedagógicas: reportagens, entrevistas, artigos, imagens, charges, propagandas etc. que abordassem as temáticas delimitadas nesta pesquisa, ou seja, a surdez, a identidade surda, a educação das pessoas surdos/as e suas relações.

O *corpus* foi constituído, portanto, por fragmentos discursivos destas revistas, privilegiando-se, especialmente, as matérias sobre surdez e educação de surdos/as e as capas de revistas e imagens que fazem referências ao contexto pesquisado. A escolha de tais fragmentos se efetivou em consonância com os objetivos do estudo e através das relações estabelecidas com o contexto social, cultural, educacional e político ao longo deste período de tempo - (1995-2015), por exemplos, os marcos normativos.

Ao que concerne as imagens enquanto fonte de informações, compreendemos através da perspectiva de Laclau e Mouffe (2001; 2015) em diálogo com Maingueneau (1997; 2008; 2013; 2015) que o conceito de “discurso” e “discursividade” não se limitam a códigos linguísticos reconhecidos como tais (materiais escritos/falados), estende-se para todas as práticas de produção de sentido³³.

Nossa pesquisa caracteriza-se como documental. Lüdke e André (2014) consideram como documento quaisquer materiais ou arquivos escritos que se constituam enquanto fonte de informação. Desde aqueles que se caracterizam como “oficiais” (leis, decretos, pareceres, regulamentos), “técnicos” (relatórios, planejamentos, projetos) até os “instrucionais” (filmes, livros, revistas, jornais) e “pessoais” (cartas, diários, autobiografias).

As autoras evidenciam que o uso de documentos enquanto técnica para o campo da educação é importante por apresentar algumas vantagens, entre elas: por se constituírem consideravelmente como uma fonte estável e rica em informações que pode ser consultada múltiplas vezes; por serem uma fonte de baixo custo e serem elaboradas num dado contexto,

³³ É válido pontuar que há diferenças ao que concerne essa questão entre Maingueneau e Laclau e Mouffe. No entanto, para os fins deste estudo é possível fazer uma aproximação entre eles e trabalhar com o que há em comum.

fornecendo informações sobre o mesmo; e, geralmente, pelo fácil acesso às informações, quando limitações outras e deslocamentos impedem o contato direto com o campo de estudo.

É importante salientar que tivemos dificuldades no contato com as editoras das revistas, no acesso aos acervos e na consulta do material. A editora da revista Nova Escola foi a única que nos respondeu em tempo hábil e disponibilizou seus acervos físicos (localizados na cidade de São Paulo) para acesso e consulta às revistas pedagógicas.

Diante disto, buscamos informações sobre as escolas municipais e estaduais que recebiam revistas pedagógicas através do PNBE, mas percebemos que o quantitativo do material era precário e insuficiente para o que desejávamos. Nesse meio tempo, o contato com a Carta Fundamental foi estabelecido e a mesma informou que seria impossível ter acesso às revistas porque elas haviam sido retiradas de circulação. No que diz respeito à Presença Pedagógica, conseguimos contato pelo atendimento aos/às assinantes, onde nos foi disponibilizado um e-mail para contato.

Também entramos em contato com a Biblioteca Nacional³⁴ (localizada na cidade do Rio de Janeiro), através da coordenação de periódicos, que nos informou que a mesma dispunha dos acervos da revista Nova Escola desde 1986 e do acervo digital completo da Revista Carta Fundamental. Porém, o acesso a todos os exemplares só estava disponível para o público após o encerramento das Jogos Olímpicos e Paraolímpicos.

Assim, no mês de novembro de 2016, nas dependências da Biblioteca Nacional, consultamos as edições da Nova Escola de 1995 a 2005 (exceto quatro edições de 2005, não disponíveis) e o acervo completo digitalizado da Carta Fundamental. O acesso a todas as edições da Presença Pedagógica foi realizado através de uma assinatura digital especial firmada com a editora. E o restante das edições da Nova Escola foram consultadas pelo site da revista e, também, através de assinatura digital.

Consultamos ao todo 439 (quatrocentos e trinta e nove) revistas pedagógicas, sendo: 126 (cento e vinte e seis) edições da Presença Pedagógica, 70 (setenta) edições da Carta Fundamental e 243 (duzentos e quarenta e três) edições da Nova Escola, onde 39 (trinta e nove) são edições especiais – focalizam um tema específico. A partir da consulta aos acervos das revistas, percebemos que o tema “inclusão” (em termos de políticas inclusivas, formação de docentes e educação inclusiva) é fortemente abordado nas revistas, principalmente na Nova Escola. Porém, matérias específicas sobre surdez e educação de surdos/as não são recorrentes, aparecendo com pouquíssima frequência nas páginas das revistas.

³⁴ Mais informações no site da Biblioteca Nacional: <<https://www.bn.gov.br/sobre-bn/apresentacao>>.

4.3 Tecendo a análise

Ao propormos uma investigação sobre os discursos produzidos na mídia a respeito da surdez e da educação de pessoas surdas, buscamos, entre outras coisas, caminhos que nos permitissem responder a um conjunto de perguntas de modo que pudéssemos perceber os deslocamentos e articulações discursivas elaboradas sobre a surdez e a educação de surdos/as nas revistas; e analisar as estratégias discursivas produzidas pelas revistas para a formação docente na área de educação de surdos/as.

Guiadas pelas orientações de Fischer (2002b), fizemos uso de alguns aspectos para analisar os discursos produzidos pela mídia no âmbito das revistas educacionais, como: a) observar as revistas pedagógicas em si com toda sua riqueza de linguagem; b) tentar compreender sua inserção numa política global de produção e veiculação; e c) analisar as condições de produção e emergência dos discursos sobre surdez e educação de surdos/as dentro de certo espaço temporal e social.

Os referenciais teóricos metodológicos que nos ancoramos para “olhar” esses, entre outros aspectos, no contexto das revistas pedagógicas, elegidas aqui como documentos, foram a teoria política do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2001; 2015) associada as técnicas de análise do discurso (MAINGUENEAU, 2013; 2015).

O conceito de discurso do ponto de vista de Laclau e Mouffe (2001; 2015) é tomado como um conjunto de significações e práticas sociais que constrói sentidos sobre a realidade. Portanto, sua existência depende dos discursos que o tornem possível, assumindo significantes diversos que estão articulados em uma “teia” de relações de poder, apresentando-se como políticos e contingentes.

A Análise do Discurso (MAINGUENEAU, 1997; 2013; 2015) não limita o discurso à sua dimensão linguística, mas o enfoca como uma forma de ação sobre o outro que proporciona interatividade, ganhando significância quando associado a um sujeito que o interpela e é interpelado por ele dentro um determinado contexto, onde se atendem a normas de construção de sentidos que são elaborados e (re)elaborados mediante as diversas configurações sociais.

É importante ressaltar, portanto que para esta perspectiva o discurso: i) é uma organização situada além da frase; ii) é uma forma de ação; iii) é interativo; iv) é contextualizado; v) é assumido por um sujeito; vi) é regido por normas; vii) é assumido no bojo do interdiscurso; e viii) constrói socialmente o sentido (op. cit., 2015, p. 25-29).

Nestes termos, a noção de discurso se constitui por meio de sistemas de práticas significativas que constroem de forma sistemática os objetos de que fala. Os sentidos resultantes

dessas práticas significativas são construídos e reconstruídos no interior das práticas sociais, por indivíduos inseridos em configurações sociais diversas. Portanto, os sentidos não são estáticos, mas construídos no bojo das posições enunciativas.

O conceito de “interdiscurso” é concebido por Maingueneau (1997) como um conjunto de discursos que conserva uma relação discursiva entre si. Em outras palavras, trata-se de elementos discursivos que atuam no processo de reconfiguração de diferentes esferas discursivas ou discursos. Para este autor, a relação entre discurso e interdiscurso se dá através do “*estabelecimento de diferenças, de aproximações ou de afastamentos entre conjuntos de discursos*” (op. cit., 1997, p. 113), configurando-se como elemento importante de análise por ser um espaço de trocas entre variados discursos.

Visando uma melhor apreensão do conceito de interdiscurso, Maingueneau (1997) nos apresenta termos complementares: universo, campo e espaço discursivos. O “universo discursivo” é um conjunto heterogêneo de formações discursivas que interagem em uma conjuntura. Trata-se de um conjunto discursivo finito, mas irrepresentável em sua totalidade, não podendo ser apreendido pela análise do discurso.

O “campo discursivo” é definido como um conjunto de formações discursivas em interação que se delimitam reciprocamente em uma dada região do universo discursivo. No nosso caso, o campo discursivo é o campo das revistas pedagógicas brasileiras. Para o autor, é nesse contexto que os *discursos* se constituem através das relações estabelecidas entre formações discursivas diferenciadas, onde se confrontam e dialogam, (re)construindo sentidos.

Já o “espaço discursivo” configura-se como um recorte do campo discursivo, formado por pelo menos duas formações discursivas que se relacionam e são importantes para apreensão dos discursos em questão. Nesse sentido, nossos espaços discursivos são as revistas *Presença Pedagógica*, *Carta Fundamental* e *Nova Escola*, onde buscamos analisar a produção discursiva sobre a surdez e a educação de surdos/as nos últimos anos.

Portanto, o conceito de interdiscurso é o que nos permite apreender a memória discursiva, visto que, “nenhum campo discursivo existe isoladamente, havendo intensa circulação de uma região a outra do universo discursivo” (MAINGUENEAU, 1997, p. 117). Ou seja, cada discurso só adquire sentido quando se relaciona com outros discursos. Maingueneau (2015, p. 28) observa que “para interpretar o menor enunciado, é necessário relacioná-lo, conscientemente ou não, a todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras”. A título de exemplo, a frase “tecnologia põe fim ao silêncio” se referindo ao uso de recursos tecnológicos por surdos/as (implante coclear/aparelho auditivo), é um enunciado que remete o/a surdo/a à uma pessoa “sem voz”, pautado num único padrão de

normalidade (sujeito ouvinte), no mito de que toda pessoa surda é incapaz de falar e de que a comunicação está restrita à fala. Portanto, a análise de um enunciado nunca deve ser realizada fora do seu contexto discursivo.

Nestes termos, a “cena da enunciação” consiste num espaço, bem delimitado, onde os enunciados são fundados ou atualizados e, ao mesmo tempo, onde se valida e legitima aquilo que se funda e atualiza: “todo discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena da enunciação que o legitima” (MAINGUENEAU, 2013, p. 97). Ela faz interagir três cenas: A “cena englobante”, a “genérica” e a “cenografia”. A primeira cena corresponde ao tipo de gênero. Ela nos situa num quadro *espaçotemporal* que nos permite apreender o discurso evidenciando em nome de quem ele interpela o coenunciador e a finalidade de sua organização. Esta cena é considerada insatisfatória ao que concerne a explicação das atividades discursivas nas quais se encontram os sujeitos. A cena genérica corresponde ao gênero do discurso, que define seus próprios papéis, sua finalidade, sua composição e temporalidade, estando ligada a uma instituição discursiva que é regida por normas.

Nesse sentido, o quadro cênico é definido pelas cenas englobante e genérica, consistindo no espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido. A “cenografia” indica a cena construída pelo texto, correspondendo ao espaço no qual o coenunciador se confronta. Para Maingueneau (2013) a cenografia não é um simples cenário onde o discurso aparece já construído, independentemente no interior de um espaço. Mas, como um dispositivo de fala que vai sendo construído a medida que a enunciação se desenvolve. Ela é “ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ela engendra” (op. cit., 2013, p. 98).

Nestes termos, configura-se de forma importante apreender estas questões, não apenas no nível do enunciado (o que as revistas pedagógicas dizem da surdez e da educação de surdos/as), mas também no nível da enunciação (*ethos*), do “tom” do discurso. Maingueneau (2008, p. 17) aponta que

- o *ethos* é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo *iterativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica (grifos do autor).

O *ethos* consiste numa dimensão do ato da enunciação, por meio do qual, através do modo como se expressa, é possível revelar a personalidade do enunciador (MAINGUENEAU, 1997; 2008; 2013). Nesse sentido, é possível compreender que a instância subjetiva manifestada

no discurso é concebida como uma voz indissociável do corpo que a enuncia. Assim, todo texto tem uma “vocalidade” que se apresenta na forma de diversos tons. Este é apresentado como uma voz específica - do texto oral e escrito - que pode se manifestar de múltiplas formas, associado a um fiador que é construído pelo coenunciador através dos referentes exibidos na enunciação. Em síntese,

A problemática do ethos pede que não se reduza a interpretação dos enunciados a uma simples decodificação; alguma coisa da ordem da experiência sensível se põe na comunicação verbal. As “ideias” suscitam a adesão por meio de uma *maneira de dizer* que é também *uma maneira de ser*. Apanhado num ethos envolvente e invisível, o coenunciador faz mais que decifrar conteúdos: ele participa do mundo configurado pela enunciação, ele acede a uma identidade de algum modo encarnada, permitindo ele próprio que um fiador encarne. O poder de persuasão de um discurso deve-se, em parte, ao fato de ele constranger o destinatário a se identificar com o movimento de um corpo, seja ele esquemático ou investido de valores historicamente especificados (MAINGUENEAU, 2008, p. 29, grifos do autor).

Dessa forma, percebemos que o coenunciador não é apenas um indivíduo para quem se propõe ideias ou aquele que decodifica enunciados, mas alguém que é levado a jogar com as movimentações de um corpo provido de valores socialmente construídos.

Nestes termos, ao olhar para perspectiva de Laclau e Mouffe (2001; 2015), percebemos que o campo discursivo é permeado por elementos em disputa e por práticas hegemônicas. Dentro desse campo de embates, os sentidos são construídos através de momentos parciais de fixação, onde as práticas hegemônicas permitem articulações e os elementos se unem em torno de certos pontos nodais. Assim, buscamos compreender as condições de produção de discursos sobre a surdez e a educação de pessoas surdas. Por esse caminho trilhamos a análise das revistas, priorizando, contudo, como categorias de análise: o gênero discursivo, o interdiscurso, a cena da enunciação e o ethos discursivo.

5 Nas tramas discursivas da mídia pedagógica impressa

*[...] Pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes... elas desestabilizam nossas ancoragens teóricas e nossas certezas, nos colocam frente a frente com a parcialidade dos mundos que habitamos e nos confrontam com as nossas próprias incongruências.
(Meyer e Soares, 2005, p. 42)*

Neste capítulo, nos dedicamos à apresentação das três revistas pedagógicas – *Nova escola*, *Presença Pedagógica* e *Carta Fundamental* – que elegemos para este estudo, destacando seus perfis discursivos entre os anos de 1995 e 2015.

5.1 Modos de tecer das revistas pedagógicas brasileiras

As revistas pedagógicas brasileiras consistem em espaços discursivos que produzem e reproduzem sentidos sobre educação, docência, escola, sociedade, comportamentos, entre outros aspectos. Tais revistas caracterizam-se, principalmente, pelo estabelecimento do diálogo entre os/as leitores/as, escolas, universidades, institutos privados de educação e instâncias governamentais dentro de um *espaçotempo*. Configurando-se, também, como um contexto onde os/as profissionais e/ou estudantes da educação encontram “suporte” para o desenvolvimento de suas atividades na escola e em sala de aula.

Para Silva (2009, p. 20), elas “são instrumentos que servem para a articulação e divulgação de práticas educativas e se organizam enquanto textos que problematizam e orientam como deve ser a educação nas escolas”. Na Figura 1, encontramos três capas³⁵ de revistas – *Revista Educação* (ed. 231, Agosto, 2016), *Revista Profissão Mestre* (nº 172, janeiro, 2014) e *Revista Pátio – Educação Infantil* (nº, 45, outubro, 2015). Em todas há, já na capa, um forte apelo à atualização e planejamento docente.

³⁵ Todas as fotos das capas das revistas foram coletadas em seus respectivos sites: Revista Educação <<http://www.revistaeducacao.com.br/edicoes-antiores-2/>>; Revista Profissão Mestre <<https://www.profissaomestre.com.br/>>; <<https://www.youtube.com/user/ProfissaoMestre>>; Revista Pátio <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/Edicoes_Antiores.aspx>.

Figura 1 – Capas de revistas pedagógicas com apelo à atualização e planejamento docente.



Fonte: REVISTA EDUCAÇÃO (2016); REVISTA PÁTIO (2015); REVISTA PROFESSÃO MESTRE (2014).

Ao longo dos últimos anos, as revistas pedagógicas brasileiras tem se constituído como instrumentos que apresentam diferentes informações sobre o contexto educacional, econômico, político e cultural; prescrevem práticas, metodologias, materiais e recursos a serem usados nos mais variados contextos e disciplinas; trazem atualizações didático-pedagógicas e formativas para os/as profissionais da educação; traduzem e simplificam as políticas educacionais e teorias do campo da educação, trazendo experiências de outros/as professores/as, seções e encartes para discussão de determinados temas, dicas de planos de aula etc.

Nas suas páginas constam reportagens, entrevistas com especialistas, atividades e práticas pedagógicas, dicas e planos de aula, planejamentos, colunas fixas onde são abordados assuntos atuais e problemáticas do campo educacional, conteúdos, políticas públicas e teorias educacionais, indicação de livros, filmes, eventos e feiras pedagógicas, assim como, espaços para relatos, depoimentos e exposição de dúvidas e experiências vivenciadas pelos/as leitores/as das revistas. Em outras palavras, os currículos que constituem as revistas pedagógicas brasileiras sugerem aos/às docentes e estudantes o que devem “saber” e o que deve “ser feito”.

Tais revistas pedagógicas consistem em textos culturais que “interpela[m] constantemente seus interlocutores, ensinando-lhes muitas coisas e convocando-os a compartilhar entendimentos, concepções e visões do mundo, das pessoas, dos acontecimentos e de si mesmos” (COSTA, 2002, p. 74). Assim, diante deste campo discursivo das revistas pedagógicas brasileiras, passamos agora a apresentar e caracterizar as revistas que foram eleitas para o desenvolvimento deste estudo.

5.2 A Nova Escola e a prescrição de conteúdos e práticas pedagógicas

A revista pedagógica *Nova Escola* está no mercado educacional brasileiro desde março de 1986 e até 2015 foi publicada pela Fundação Victor Civita³⁶. De 2015 em diante, passou a ser editada pela Associação Nova Escola, cuja mantenedora é a Fundação Lemann³⁷. Trata-se de um periódico mensal que, até 1997, publicava nove exemplares ao ano (exceto nos meses de férias – janeiro, fevereiro e julho) e, a partir de 1998, passou a publicar dez edições anuais.

Na primeira edição de *Nova Escola*, Victor Civita apresenta os objetivos que guiaram a nova publicação:

fornece à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e propiciar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau (NOVA ESCOLA, 1986, nº 1, p. 3).

³⁶ A Fundação Victor Civita foi fundada por, Victor Civita, empresário e fundador da Editora Abril. A Nova Escola consiste na retomada do projeto “Escola”, publicação da editora Abril lançada em 1972, que não obteve êxito no mercado educacional. Victor Civita faleceu em 2013 e a empresa ficou sob a presidência de seu filho, Roberto Civita.

³⁷ A Fundação Lemann foi fundada em 2002 pelo empresário suíço-brasileiro Jorge Paulo Lemann – um dos controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, dono do Burger King, Americanas, Submarino, Shoptime e da Heinz. É considerado o homem mais rico do Brasil e o 19º mais rico do mundo. A Fundação é uma das principais líderes atualmente do movimento pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Podemos perceber que inicialmente o direcionamento da revista é para as professoras brasileiras do primeiro grau, sugerindo que elas (identidades femininas) é que possuem todos os requisitos necessários para exercer a função docente de educar as crianças³⁸.

Aos poucos a *Nova Escola* vai ganhando os espaços educacionais e a simpatia do governo federal, tornando-se um canal de comunicação com a população brasileira. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi efetuada uma parceria entre a Revista e o FNDE (Fundo de Desenvolvimento da Educação), que permitiu a venda da revista a baixo custo e sua distribuição gratuita para a rede pública escolar (inicialmente, somente as escolas urbanas). Em contrapartida, a revista foi se constituindo como instrumento de informação, divulgação e legitimação das propostas educacionais do governo federal.

Ao longo dos últimos vinte anos (1995-2015) a revista *Nova Escola*, como integrante do campo discursivo das revistas pedagógicas brasileiras, vem investindo em reformulações estruturais e diferenciados recursos textuais, imagéticos e tecnológicos (uso de sites, plataformas digitais, vídeos, cursos on-line etc.) para se manter entre as revistas de maior tiragem e circulação no mercado educacional, bem como, para manter seu público-leitor atualizado ao que concerne as temáticas contemporâneas da sociedade.

Para exemplificar, apresentamos as mudanças ocorridas nos *slogans* da revista entre 1995 e 2015:

- Março a junho de 1995: **“Para professores de primeiro grau”** – o uso da preposição *para* define o destinatário da publicação (coenunciadores/as).
- Agosto de 1995 a dezembro de 1997: **“A revista do ensino de primeiro grau”** – a especificação “para professores” é retirada, agora ela passa a ser destinada a todos que ensinam no “primeiro grau”.
- Fevereiro de 1998 a dezembro de 1999: **“A revista do ensino fundamental”** – a alteração de “*ensino de primeiro grau*” para “*ensino fundamental*” indica um alinhamento com as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implantada em 20 de setembro de 1996.
- Janeiro/Fevereiro de 2000 a dezembro de 2005: **“A revista do professor”** – volta a direcionar a revista, especificamente, para o público docente sem especificar o nível de ensino.

³⁸ Mais detalhes sobre essa questão, consultar os trabalhos de Costa (2004, 2006) e Costa e Silveira (2006).

- Janeiro/Fevereiro de 2006 a Janeiro/Fevereiro de 2013: “*A revista de quem educa*” – tira o foco somente no/a professor/a novamente e amplia para todos/as que educam.
- A partir de março de 2013: a revista não fez mais uso dos *slogans*. Sua imagem e nome já estavam bastante fixados na memória dos/as leitores/as brasileiros/as e consolidados no mercado. Continuou a ser distribuída nas escolas com subsídios do Governo Federal.

Na figura 2, apresentamos algumas capas da revista *Nova Escola* ao longo dos vinte anos (1995-2015) estudados nesta pesquisa para perceber um pouco essas mudanças, a estruturação estética, o uso de imagens, as chamadas da revista etc.

Ao que concerne as temáticas de capa podemos observar que na década de 90 sobressai, inicialmente, temas que abordam a teoria construtivista e sua aplicação em sala de aula em articulação com as discussões teóricas e educacionais disseminadas desde o início da década. Depois, destacamos o enfoque à lógica empresarial e a ideia de qualidade na educação e na avaliação – período do governo FHC e de incentivo a privatização da educação no país. Nos últimos anos desta década, enfatizou-se a temática competência, intimamente ligada às discussões sobre avaliação e formação docente, assim como, à elaboração e disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – nos quais praticamente não houve discussão de representantes da academia e da sociedade civil.

Na década de 2000, período de gestão do PT e ênfase na educação para todos – implementação e disseminação de políticas inclusivas e avanços na agenda de direitos humanos, onde o Brasil foi signatários de vários acordos nesta área -, as revistas abordam temas referentes às políticas educacionais propostas pelo governo, indicando “o que e como deve ser ensinado”. Também consiste num período de ampla disseminação das políticas inclusivas, enfatizando temas como inclusão social e inclusão escolar da pessoa com deficiência. Nesse período a ideia de inclusão é centrada numa lógica hegemônica, visando o cumprimento das metas estipuladas pelos organismos internacionais. Como ressalta Burity (2010, p. 23)

o consenso em torno da educação replicava processos de despolitização em curso em outras esferas do social, que tendiam a tornar a política uma mega-prática gerencial, de alocação de recursos regida pela lógica da eficiência (custo-benefício) e do atendimento pontual de demandas esvaziando-as de suas conotações potencialmente sistêmicas e premiando o comportamento colaborativo (parcerias, redes).

Figura 2 – Capas da revista *Nova Escola* entre os anos de 1995 a 2015.



Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (1995 - 2015).

Há mais de trinta anos a *Nova Escola* vem (re)produzindo sentidos e significações sobre a educação, a escola, o ser e o fazer professor/a, sugerindo atividades, dando dicas pedagógicas, mostrando o que ela chama de “experiências de excelência”, apontando “o que fazer”, “como fazer”, “onde fazer”, entre outras coisas. Nas páginas de suas edições notamos temáticas relacionadas aos mais variados contextos do campo da educação: formação e capacitação docente, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; ensino técnico; EJA; processos de ensino e aprendizagem; inclusão; tecnologia, planejamento, gestão escolar, políticas públicas, teorias, atualidades etc.

O corpo da revista é composto por: exemplos de planos de aula para as disciplinas escolares, sugestões de práticas pedagógicas, entrevistas com *experts*, reportagens, artigos encomendados, debates do contexto contemporâneo da educação, espaço de interação entre leitor/a e a revista para depoimentos, dúvidas, sugestões de temas, relatos de experiência etc. Atualmente, a revista está dividida em quatro partes: *matéria de capa* abordando temas da atualidade e/ou políticas públicas; *Sala de aula* contemplando roteiros de aula e conteúdos escolares; *Seções*, trazendo atualidades, temas da educação/escola, esclarecimento de dúvidas, entrevistas, relatos de experiência e artigos; e *reportagens*, onde tocam-se em temas como tecnologia, inclusão, políticas públicas, pesquisas, formação continuada etc.

A revista *Nova Escola* indica práticas e atividades pedagógicas para as mais variadas situações do contexto educacional, apresentando uma característica fortemente prescritiva e um discurso imperativo, mesclado por enunciações de *experts* e relatos de experiências.

Como já destacamos alguns temas das capas da revista, vejamos agora algumas chamadas de matérias:

- “Receitas fáceis para aplicar no primeiro grau” (nº 87, setembro, 1995);
- “Sucata: crie o melhor material didático quase de graça” (nº 93, maio, 1996);
- “Ensine raciocínio abstrato em matemática com os blocos lógicos” (nº 111, abril, 1998);
- “É hora de ensinar valores aos estudantes” (nº 147, novembro, 2001);
- “8 dicas para as aulas sobre o corpo humano” (nº 247, novembro 2011).

Costa (2004) evidencia que o exercício de uma pedagogia prescritiva marca a identidade de revistas direcionadas aos/às docentes. O uso de tal pedagogia é um recurso discursivo que visa a aproximação do cotidiano dos/as docentes, enfatizando dificuldades e problemas vivenciados no chão da escola. Assim, se constituindo como um periódico educacional que

tenta demonstrar que “fala a língua dos/as professores/as” e traz exatamente o que eles/as precisam para contornar as dificuldades e obter sucesso em suas aulas.

Entre os anos de 1995-2005 podemos notar uma ampla divulgação e disseminação das propostas e políticas educacionais implantadas pelo governo federal, sendo perceptível o número de “matérias que edificavam as políticas educacionais e também o currículo prescrito e as experiências didático-pedagógicas que supostamente seguiam esse modelo curricular” (RAMOS, 2009, p. 12), além de campanhas de valorização do/a professor/a. Na figura 3, apresentamos dois exemplos de matérias que divulgam e reforçam políticas públicas educacionais na década de 1990: o lançamento do programa TV escola (televisão pública do Ministério da Educação, destinada a profissionais da educação) e a implementação da LDB.

Figura 3 – Exemplos de matérias publicadas na revista *Nova Escola* que abordam políticas e/ou ações do Ministério da Educação.



Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (1995 e 1997)

A década seguinte (2006-2015) é marcada pela continuidade das discussões sobre as novas tecnologias no campo da educação – uso da TV, do computador; apresentação de práticas pedagógicas inovadoras e reconhecidas como de excelência (Prêmio Educador Nota 10); ênfase na educação de qualidade para todos e na formação e capacitação docente; pontuações sobre o diálogo entre os currículos prescritos nacionalmente e o currículo da escola; em especial, a disseminação de práticas reflexivas e sugestões de atividades pedagógicas estritamente contextualizadas, assim como, discussão de temáticas ligadas a políticas inclusivas: bullying, violência, educação sexual, inclusão, diversidade étnico-racial, sexualidade e gênero.

5.3 A *Presença Pedagógica* e o diálogo universidade-educação básica

A revista *Presença Pedagógica* é um periódico da Editora do Professor³⁹ que atua no campo da educação desde 1995, apresentando seis edições ao ano. Em sua primeira edição, o editorial afirma que a

Presença Pedagógica quer responder presente à convocação dos educadores no seu dia a dia, na sala de aula, nos intervalos das práticas pedagógicas, nos momentos de lazer. Pretende ser companheira, mas **não guia**; instrumento auxiliar de luta que cada educador manejará, e **não receituário**; mediação, e **não fim**. [...] espera-se que cada um vá se deparando com novos estímulos, alguma sugestão, alguma provocação, talvez uma interrogação, um espanto, mas, sobretudo, uma força: a força de vontade que, presidindo nossas ações, nos levará a construir um outro mundo, uma educação renovadora, uma outra história (PRESENÇA PEDAGÓGICA, 1995, nº 1, p.1, grifos nossos).

A revista *Presença Pedagógica*, portanto, se propõe a auxiliar e contribuir para o dia a dia do/a professor/a, porém sua proposta não é trazer um discurso “simplificado” e “prescritivo”, mas reflexivo, problematizador de questões do contexto socioeducacional. Assim, ela publica uma variedade de textos que aborda temas educacionais, apresentando uma pluralidade de concepções pedagógicas e diferentes posicionamentos frente os desafios da educação, ampliando o horizonte dos/as leitores/as e promovendo o diálogo.

Nos primeiros quinze anos de existência e atuação no campo das revistas educacionais brasileiras, a *Presença Pedagógica* não apresentou grandes mudanças estruturais e estéticas, mantendo uma linearidade discursiva sempre alinhada com os preceitos estabelecidos na sua primeira edição. Nesse período, a revista exibia apenas uma chamada na capa e recorria às targetas (diagonalmente dispostas na parte superior esquerda) para informar sobre outros conteúdos. Nas capas aparecem fotos de grandes educadores, quadros e ilustrações abstratas que fazem referências às temáticas abordadas, assim como, imagens de situações escolares, sociais e culturais; o título é escrito em fonte cursiva, alinhado à direita e enfatiza a palavra “Presença”. Tal configuração, praticamente inalterada no decorrer das publicações, contribuiu para sua divulgação e inserção no mercado editorial brasileiro, além de possibilitar a familiarização entre os/as leitores/as do campo educacional. Na figura 4, inserimos algumas capas da revista *Presença Pedagógica* no período em que pesquisamos (1995-2015).

³⁹ A editora tem sede em Belo Horizonte, MG. Segundo dados em sua *home page*, foi “criada com a missão de contribuir para a melhoria da educação brasileira” e “publica revistas em versões impressas e digitais, obras para a formação de professores e livros destinados ao público infantojuvenil”. Tem como parceiros: o Espaço do Conhecimento (UFMG), a Revista Página da Educação, a Editora e Livraria Instituto Paulo Freire e a Associação Cultural Teia de Textos (UFMG). Editora do Professor - Disponível em: <<http://www.editoradoprofessor.com.br/conteudo.php?LISTA=menu&MENU=32>>.

No que diz respeito às matérias de capa podemos observar que a revista é marcada, inicialmente, pelas discussões e mudanças do campo educacional brasileiro, apresentando as propostas curriculares do MEC para educação básica e evidenciando a necessidade de uma leitura crítica sobre tais currículos. Ao informar sobre as mudanças nas políticas educacionais, a revista esclarece e problematiza os pontos positivos e negativos de cada proposta em diálogo com as discussões que estavam sendo realizadas no contexto acadêmico e social. Nesse sentido, ela evidencia que essas novas diretrizes consistiam em metas estabelecidas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), como fruto da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien, Tailândia, promovida pela UNESCO, pelo UNICEF e pelo BIRD. Nesse época, os organismos internacionais, em particular Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), tiveram grande influência na elaboração de políticas educacionais no Brasil e no mundo.

Em consonância com as discussões acadêmicas e políticas da época, a revista foi problematizando e desconstruindo as ideias e conceitos hegemônicos construídos em torno da educação e dos processos de inclusão social. Assim, abordou questões como: formação e educação indígena, violência e escola na periferia, a presença da cultura afro-brasileira na escola, sexualidade, os entraves da formação continuada e a necessidade de uma política de democratização e expansão das universidades.

Na última década - período do governo PT, ênfase em programas sociais e políticas de inclusão para populações subalternizadas (pessoas com deficiência, negras, LGBT, indígenas etc.) - as temáticas da revista estabeleceram relações com os acontecimentos sociopolíticos e com as demandas sociais que foram sendo estabelecidas, as quais se constituem em avanços às comunidades subalternizadas da sociedade e à educação. Destacamos a Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório em toda rede de educação básica o ensino de história e cultura Afro-Brasileira, fazendo emergir discussões e debates sobre as religiões de matriz africana e a presença da cultura afro na escola. Assim como, a Lei 13.006/2014 que estabelece como obrigatório a exibição de filmes nacionais nas escolas da educação básica, possibilitando a construção de olhares críticos e o acesso democrático da sétima arte por todas as pessoas e comunidades. Também ressaltamos as discussões e questões emergentes no campo social e acadêmico, como por exemplo, as questões de gênero e diversidade sexual no ambiente escolar e na sociedade.

Em síntese, as temáticas além de abordarem essas questões em diálogo com as discussões acadêmicas e movimentos sociais da área, traçam diálogos com o intuito de desconstruir as visões romantizadas em torno de tais discussões, enfatizando a necessidade de respeitar e valorizar as diferentes identidades sociais e suas culturas.

Figura 4 – Capas da revista *Presença Pedagógica* entre os anos de 1995 a 2015.



Fonte: REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA (1995-2015)

A partir da edição 96 (Nov./Dez., 2010) notamos que a revista passa a usar o slogan “*Diálogo entre universidade e educação básica para formação do professor*”, incorporando novos recursos viso-textuais para chamar a atenção dos/as leitores/as. O uso do *slogan* indica o enfoque (*Diálogo entre universidade e educação básica*) e o direcionamento da revista (*para formação do professor*), mostrando que a *Presença Pedagógica* permanece fiel a sua missão inicial – compartilhar e provocar reflexões sobre o contexto escolar de forma a contribuir para uma formação crítica frente os desafios do ambiente educacional.

A revista também passa a incorporar “novos” recursos textuais e visuais: a predominância do nome da revista escrito em fonte padrão (caixa alta e baixa) sobressaindo-se o “Presença”, destacado em faixa horizontal de cor na parte superior; título da edição na parte inferior (ora centralizado em faixa horizontal de cor, ora alinhado à direita fundindo-se com a imagem) acompanhado de pequenas chamadas secundárias que fundem-se com as imagens que retratam realidades e situações cotidianas, contextos escolares, culturais etc.

Presença Pedagógica apresenta debates fundamentados teoricamente e em diálogo com as políticas públicas educacionais, abarcando os mais variados contextos da educação e trazendo um discurso que incita à reflexão, o questionamento e a problematização de questões do campo socioeducacional. Vejamos algumas das chamadas de capa:

- “TV na escola: nem Deus nem o diabo na terra do sol” (nº 17, set./out., 1997);
- “Crise Econômica e Educação” (nº 25, Jan./Fev., 1999);
- “Desafios da educação indígena” (nº 54, nov./dez., 2003);
- “Cultura negra na escola” (nº 84, nov./dez., 2008);
- “Cinema brasileiro na escola: Lei 13.006, de 2014, obriga a exibição de filmes nacionais na educação básica” (nº 122, mar./abr., 2015);

Diversas chamadas no corpo da revista também problematizam temas educacionais contemporâneos:

- “Currículo como campo de luta” (nº 7, Jan./Fev., 1996);
- “A nova LDB: conceitos gerais, princípios, direitos e deveres” (nº 14, mar./abr., 1997);
- “O papel da imprensa na educação” (nº 19, jan./fev., 1998);
- “A internet como ambiente de pesquisa na escola” (nº 38, mar./abr., 2001);
- “Ensinar tudo a todos é possível?” (nº 104, março/abril, 2012).

É válido ressaltar que a revista não apresenta uma seção ou encarte que trate especificamente de conteúdos curriculares da educação básica – conteúdos voltados para o ensino e aprendizagem de português, matemática, história etc., ou seja, ela não busca responder a emblemática pergunta “O que eu posso fazer na minha sala de aula?”. Porém, não deixa de abordar os desafios cotidianos vivenciados por professores/as ao que concerne conteúdos específicos e já tradicionais na escola, como podemos observar nas seguintes chamadas da *Presença Pedagógica*: “O significado pedagógico dos contos de fada” (nº 11, Setembro/Outubro, 1996), “Uma avaliação de outra qualidade” (nº 08, março/abril, 1996), “O uso da informática na sala de aula: caminhos e (des)caminhos” (nº 26, março/abril, 1999), “História: outras fontes” (nº 36, Novembro/dezembro, 2000), “Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento” (nº 37, janeiro/fevereiro/ 2001) etc.

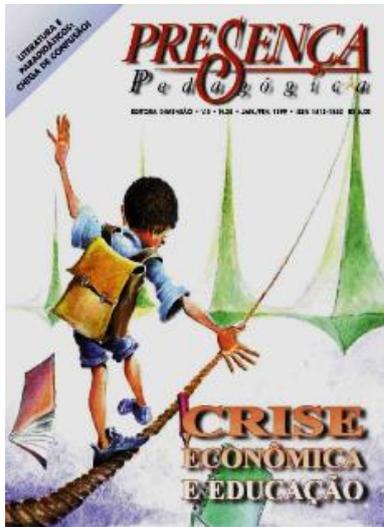
A *presença pedagógica* se posiciona como um instrumento que possibilita ver as questões educacionais por outros ângulos, trazendo diferentes histórias e enunciações, enfatizando a necessidade de um posicionamento crítico e reflexivo por parte dos/as profissionais da educação. Na apresentação do artigo intitulado “*Cultura afro nas aulas de artes*” de autoria de Marcelino Euzébio Rodrigues⁴⁰ é posto que:

Apresentar aos alunos a produção dos artistas afro-brasileiros é uma maneira de reafirmar a figura do negro como produtor de cultura. Isso pode contribuir para a formação de crianças e jovens que reconhecem e valorizam a participação dos africanos e seus descendentes na constituição da nação brasileira (nº 108, novembro/dezembro, 2012, p. 33).

Percebemos um compromisso da *Presença Pedagógica* com a desconstrução de visões romantizadas e estereotipadas da educação. Suas matérias convidam à reflexão e construção de um pensamento/posicionamento crítico frente as questões educacionais, sociais e culturais, especialmente de desigualdade social. Tais posicionamentos são perceptíveis em algumas de suas capas e no corpo dos textos, como ilustrado na figura 5.

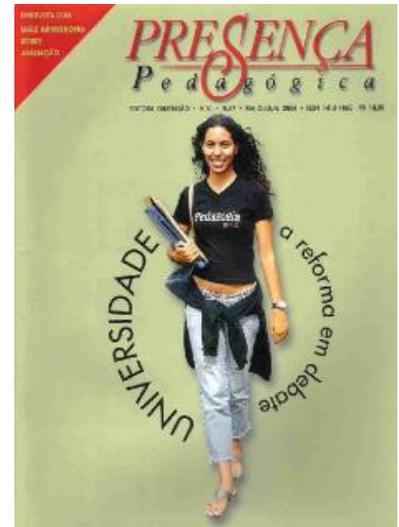
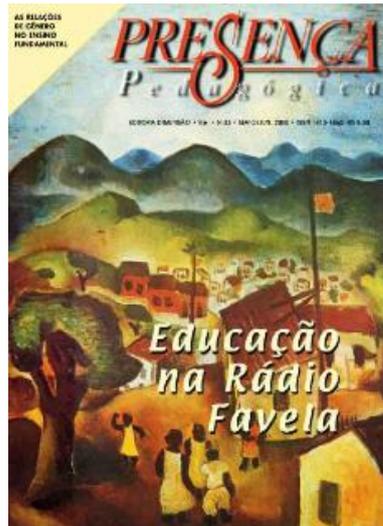
⁴⁰ Mestrando em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEDuc/UFRRJ).

Figura 5 – Capas da revista *Presença Pedagógica* que enfocam questões ligadas a desigualdades sociais.

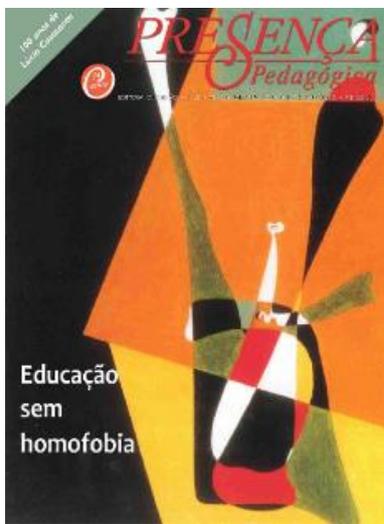


[Janeiro / Fevereiro, 1999]

[Maio / Junho, 2000]

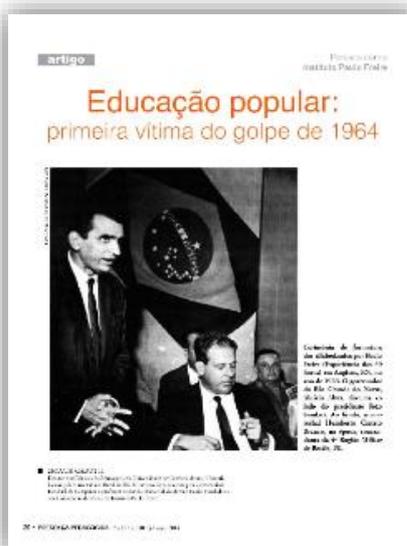


[Maio / Junho, 2004]



[Janeiro / Fevereiro, 2009]

[Julho / Agosto, 2014]



[Março / Abril, 2014]

No corpo da revista encontramos *artigos* que abordam questões contemporâneas da sociedade (como os famosos “rolezinhos”), políticas públicas e educacionais, contextos escolares e cotidianos da vida docente (indisciplina, currículo, formação, avaliação e desafios), tecnologia, mídia etc.; *reportagens* que tratam de experiências e posicionamentos docentes abordando temáticas referentes à organização e funcionamento básico da escola e da educação, assim como, políticas, relações no ambiente escolar, temas emergentes, como violência, educação sexual etc.; *entrevistas* com diferentes pesquisadores/as do campo educacional, como exemplo: Antônio Nóvoa, Bernard Charlot, César Coll, Dermeval Saviani, Gimeno Sacristán, Graça Paulino, Guacira Lopes Louro, Isabel Alarcão, Magda Soares, Michel Apple, Miguel Arroyo, Nilma Lino Gomes, Ole Skovsmose, Regina Garcia, Sírío Possenti etc.; *Ponto de vista*, secção onde docentes, pesquisadores/as, jornalistas expõem seu posicionamento, conceitos e impressões sobre uma determinada temática – exemplificando: “Violência, história e sociedade”, “Imagens da África”, “Gravidez na adolescência”, “O sentido da greve”, “Qualidade da escola pública” etc.; a secção *Dicionário Crítico da Educação*, onde constam explicações, conceituações e/ou definições de termos que fazem parte do ambiente acadêmico e escolar - como exemplo: “trabalho docente”, “Zona de Desenvolvimento Proximal”, “Ações afirmativas”, “Coordenador Pedagógico” etc. *Educar o olhar*, espaço destinado para o debate e discussão de temáticas contemporâneas com o intuito de fazer refletir, trazer esclarecimentos e formar um pensamento crítico. Além da indicação de *livros* e *filmes* para docentes e estudantes, e da *Agenda de Educação e Cultura*, trazendo eventos na área.

Na primeira década (1995-2005) notamos a emergência e multiplicidade de temas que fazem referência às mudanças socioeconômicas, culturais, políticas e educacionais da época. Abordando questões como: escola pública, ensino técnico, educação de adultos, educação indígena, nova LDB⁴¹, tecnologia, inclusão, sexualidade, violência, escola e periferia, universidade pública etc.

A última década (2006-2015) é marcada por discussões sobre a escola e a educação no mundo contemporâneo, enfatizando-se as relações humanas, questões socioculturais emergentes e os desafios vivenciados por docentes no mais variados contextos. Podemos ver temas, como: ensino religioso; juventude, cultura e escola; tecnologias na educação; questões étnico-raciais, indígenas, do campo e inclusivas; gênero, sexualidade e educação sexual; violência e periferia; cinema e educação, entre outros.

⁴¹ A revista apresenta e discute questões sobre as reformas educacionais, especialmente durante a década de 90, mas não se constitui como disseminadora das políticas educacionais do governo. Sua posição visa a construção de um diálogo sobre tais políticas, mostrando os pontos positivos e negativos em cada contexto.

5.4 A *Carta Fundamental* e o diálogo entre educação e sociedade

A revista pedagógica *Carta Fundamental* é um título da Editora Confiança⁴² voltado para docentes do Ensino Fundamental I e II que marcou presença no mercado educacional brasileiro durante sete anos. Teve sua primeira publicação em agosto/setembro de 2008 e a última em agosto de 2015, totalizando 70 edições que tiveram como *slogan* “A revista do professor”. Na descrição do aplicativo da revista, no *Play Store*⁴³ é posto que ela

reúne temas e reflexões para enriquecer as aulas dos professores do ensino fundamental 1 e 2, sendo um veículo de transformação e melhora da qualidade da educação. [...] a publicação mensal traz conteúdos alinhados às orientações do MEC para os anos fundamentais na vida de qualquer estudante, priorizando uma nova forma de ensinar e se atualizar.

Trata-se de uma revista mensal que publica 10 edições ao ano e que chegou no campo das revistas pedagógicas com o intuito de ser um veículo de transformação e atualização para professores/as. Isso fica claro no seu *slogan* “A revista do professor”. É válido destacar que este mesmo *slogan* foi usado pela *Nova Escola* entre os anos de 2000 a 2005. O que nos indica que *Carta Fundamental* entra no campo de disputa pela formação e atualização docente, associada a um veículo de comunicação - *Carta Capital* - tradicionalmente ligada a grupos políticos de esquerda no Brasil.

Ao longo dos sete anos de existência (2008-2015) a revista investiu em reformulações e diferenciados recursos discursivos e imagéticos para se manter entre as revistas de maior circulação no país e chamar a atenção de seus/suas leitores/as. Entre 2008 e 2011 a revista apresentava uma chamada principal (ora centralizada no final da capa, ora alinhada à esquerda, abaixo do nome da revista) e chamadas secundárias com fotos (localizadas na parte inferior ou superior) para tratar de outros conteúdos; enfatizava a palavra “Fundamental”, com o “Carta” sobreposto na parte horizontal da letra “F” e o *slogan* acima deles, alinhado à direita. As fotos das capas das revistas servem de plano de fundo e retratam contextos da cultura e literatura brasileira, assim como, situações cotidianas envolvendo pessoas, animais e objetos. Na figura 6, podemos encontrar algumas capas da revista *Carta Fundamental*.

⁴² A Editora Confiança foi fundada em 2001 e é responsável pela edição da revista *Carta Capital*. Durante alguns anos, também foi responsável pela revista *Carta na Escola*, direcionada a educadores/as do ensino médio e *Carta Fundamental*, dedicada a docentes do ensino fundamental. Atualmente, além da *Carta Capital*, a editora mantém o site da *Carta Educação* e uma produtora audiovisual chamada *Carta Play*. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/editora/sobre-a-editora>>. Acesso em: fevereiro de 2016.

⁴³ As informações do aplicativo da revista foram consultadas entre fevereiro e abril de 2016.

No que diz respeito às temáticas de capa nos sete anos de circulação da revista podemos notar que aborda fatos históricos e culturais da sociedade, catástrofes ambientais e recursos renováveis/não renováveis, assim como, manifestações culturais brasileiras e atividades didático-pedagógicas. Tais temas estão em articulação com as demandas e discussões no contexto social, cultural e educacional ao longo do tempo.

O debate sobre as mudanças climáticas, o desenvolvimento sustentável, a preservação e diversificação do meio ambiente e os recursos renováveis e não renováveis estão em circulação deste a década de 70. Vários acordos⁴⁴ internacionais foram estabelecidos nos últimos anos, como: Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, ocorrida em Estocolmo em 1972; Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e o Desenvolvimento (Eco-Rio), no Rio de Janeiro em 1992; Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável (Rio +10), na cidade de Johannesburgo, na África do Sul, em 2002; Conferência da ONU sobre o Desenvolvimento Sustentável (Rio +20), Rio de Janeiro em 2012; e, a Cúpula do Desenvolvimento Sustentável, ocorrida em Nova York, em 2015.

Nesse sentido, a revista ao abordar temas como biodiversidade, preservação ambiental e o uso de recursos naturais articula-se com as discussões promovidas por essas conferências em prol do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável com o intuito de conscientizar estudantes, professores/as e comunidade escolar a preservar e cuidar de sua “casa” - o meio ambiente, a mãe terra. Alertando também, através das catástrofes ambientais, para as consequências das ações dos seres humanos sobre a natureza.

Outro destaque é a articulação com fatos e acontecimentos da história; com a literatura e as artes; com eventos internacionais como as olímpiadas de futebol; e, com fatos/elementos da identidade cultural brasileira. Nesse período podemos citar: o reconhecimento do Frevo - expressão artística do carnaval do Recife - como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em 2012; a Lei de nº 10. 639/2003 que dispõe sobre a inclusão do ensino de “história e cultura Afro-Brasileira” no currículos escolares, de modo a proporcionar o reconhecimento e disseminação da cultura Afro-Brasileira; bem como, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

⁴⁴ Para mais informações, consultar o site da Organização das Nações Unidas (ONU) <<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>>.

Figura 6 – Capas da revista *Carta Fundamental* entre os anos de 2008 a 2015.



Fonte: REVISTA CARTA FUNDAMENTAL (2008-2015).

A partir da edição nº 25, de fevereiro de 2011 a revista exibe um novo design. Com o intuito de fixar-se e construir uma imagem na memória dos/as leitores/as, passa a apresentar apenas uma chamada na capa da revista destacada por uma faixa de cor, meio translúcida, na parte inferior sobreposta à imagem do plano de fundo. Na parte superior duas faixas horizontais de cor servem de plano de fundo para “Carta” e para o *slogan* (caixa alta), enfatizando-se o nome “Fundamental” que fica logo abaixo, destacado na imagem.

Com a quinquagésima edição (agosto de 2013) vem um novo design, mais arejado e objetivo. Continua a apresentar uma única chamada, centralizada ao final da página, porém, agora ela funde-se com a imagem que serve de plano de fundo. Traz uma faixa horizontal de cor branca na parte superior, onde o nome da revista aparece em nova fonte (caixa alta e baixa), colorido, com cores que dialogam com a capa (sugerindo uma certa abertura da revista para outras temáticas) e enfatiza a palavra “Fundamental”; já o *slogan* se encontra escrito em letra cursiva (caixa baixa) e em tons de cinza, localizado entre o “d” e o “t” de “Fundamental”. Tais configurações remetem a um perfil de revista moderna evidenciando o diálogo com contextos contemporâneos da sociedade e da educação.

Carta Fundamental emerge num momento em que as reformas educacionais e políticas públicas do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) estavam em fase de consolidação, a tecnologia ganhava espaços cada vez mais amplos e de forma rápida no campo educacional e a qualidade do ensino estava em debate. A revista surge propondo construir pontes entre a realidade social e a sala de aula, apresentando um discurso interdisciplinar que traz reflexões, críticas e sugestões didático-pedagógicas para professores/as. As principais temáticas abordadas pelo periódico foram: animais em extinção e biodiversidade; cultura popular, indígena e negra; poluição, recursos renováveis e natureza; catástrofes ambientais; ciência e tecnologia; políticas públicas; literatura infantil, história e artes.

Vejamos algumas chamadas da revista que fazem referência ao diálogo entre mundo contemporâneo e escola:

- “Geografia: quando a terra treme” (nº 17, abril, 2010);
- “Lixo urbano - Imundo, vasto mundo: Qual a solução dos resíduos produzidos nas cidades brasileiras?” (nº 19, junho/julho, 2010);
- “Uma escola sem muros e amarras” (nº 41, setembro, 2012);
- “Menos luz por favor: a poluição luminosa nas grandes cidades prejudica a astronomia, a biodiversidade e a nossa saúde” (nº 61, setembro, 2014);
- “Eca: lugar de direito é na escola” (nº 2, outubro, 2008);

- “Homens que educam” (nº 04, dezembro/2008 – janeiro/2009);
- “A escola e a dominação disfarçada” (nº 14, dezembro/2009 - janeiro, 2010);
- “Bullying nas escolas” (nº 19, junho/julho, 2010);
- “IDEB na porta não melhora educação” (nº 33, novembro, 2011);
- “Os anônimos também fazem história” (nº 45, fevereiro, 2013)

Algumas chamadas de capa trazem traços de um discurso prescritivo/imperativo, semelhante ao que observamos na *Nova Escola*.

- “Do som às palavras: como ajudar as crianças a compreender que as letras representam os sons da fala” (nº 8, maio, 2009);
- “Educação sexual: como levar o tema para sala de aula” (nº 20, agosto, 2010);
- “Passatempos matemáticos: Leve para a sala de aula enigmas que estimulam o raciocínio lógico e ajudam a criar estratégias de resolução de problemas” (nº 24, dezembro/2010 – janeiro/2011);
- “No mundo de Lobato: Um roteiro de leitura para iniciar as crianças no universo do criador do Sítio do Picapau Amarelo” (nº 26, março, 2011);
- “Um dia com os bichos: Planeje uma visita ao zoológico e transforme o entretenimento em inesquecível aula sobre o mundo animal” (nº 43, novembro, 2012).

Nas páginas da revista emergem traços discursivos que ora incitam à reflexão sobre contextos educacionais e políticas públicas e ora sugerem atividades pedagógicas e planos de aula para os/as professores/as. Sua marca é o diálogo entre o campo sociocultural e o contexto educacional, atentando para as mudanças e consequências das ações humanas no meio ambiente e na sociedade. Nas capas das revistas que constam na figura 7 podemos perceber a abordagem de temas como: biodiversidade brasileira e extinção; mobilidade urbana e bem estar social; mudanças ambientais e demográficas; e, diversidade étnica, cultural e literatura brasileira.

Figura 7 – Capas da revista Carta Fundamental que abordam temas relacionados a mudanças ambientais e sociais.



Fonte: REVISTA CARTA FUNDAMENTAL (2008-2015).

O corpo da revista é constituído por *entrevistas* com experts e pesquisadores/as do campo educacional, abordando diferenciadas temáticas que vão desde formação docente,

ensino e aprendizagem até perspectivas teóricas; *Reportagens* sobre desafios no ambiente escolar, políticas públicas, contextos contemporâneos etc.; *Artigos* encomendados que abordam diferentes situações do contexto escolar e sociocultural – formação de professores/as, políticas educacionais, conteúdos curriculares, inclusão, comportamentos, identidade, cultura etc.; *Temas de aula*, onde são propostas atividades didático-pedagógicas e planos de aula para os níveis do ensino fundamental e suas disciplinas, tendo como base a realidade social, econômica, política e cultural do país e de suas regiões. E, *seções* para os/as leitores/as exporem suas experiências com a revista, para indicação de livros e filmes. Assim como, colunas assinadas por diferentes personalidades como: a escritora Ana Maria Machado, a professora Marisa Lajolo e o músico e compositor Bráulio Tavares.

Ao completar sete anos (agosto, 2015) de atuação no campo das revistas pedagógicas brasileiras, a revista *Carta Fundamental* foi descontinuada⁴⁵ pela Editora Confiança. Em contrapartida, *Carta Capital* (título da editora confiança) lançou um site que comporta conteúdos pedagógicos e discussões do campo educacional no mês de outubro de 2015. *Carta Educação* nasce com o intuito de reunir os conteúdos antes veiculados nas revistas “*Carta Fundamental*” e “*Carta na Escola*” (título da editora voltado para o ensino médio), dando continuidade à sua missão e possibilitando a democratização do acesso aos conteúdos. Na figura 8, podemos observar um “print” do site *Carta Educação*.

Figura 8 – Print do site *Carta Educação*.



Fonte: CARTA EDUCAÇÃO (2017).

⁴⁵ Em contato com a repórter da revista nos foi informado que a *Carta Fundamental* tinha sido descontinuada por falta de recursos financeiros. Mas seu conteúdo estava disponível no site “*Carta Educação*”, da Carta Capital.

5.5 Considerações gerais sobre os periódicos pedagógicos

As revistas pedagógicas brasileiras têm se constituído como um gênero discursivo de caráter educacional direcionado para formação complementar de professores/as visando a melhoria da qualidade da educação. Trata-se de publicações que abordam questões gerais do campo educacional, atuando como instrumentos de informação, atualização, formação didático-pedagógica e crítica-reflexiva, sobretudo, instrumentos de articulação entre docentes, escolas, universidades, governo e o cotidiano do país – que estão construindo e reproduzindo sentidos sobre ser professor/a, o contexto escolar, o campo da educação, a sociedade e as alteridades.

Ecoam e disputam sentidos nas páginas das revistas vozes diversas – do governo federal, dos organismos internacionais, das grandes empresas, de pesquisadores/as da educação (em entrevistas e artigos encomendados), de poetas, historiadores/as, dos/as próprios/as docentes da educação básica (através de relatos de experiência, cartas, reportagens, artigos) etc. Percebemos nos periódicos: currículos prescritos, traduções e simplificações de textos acadêmicos apresentados como novidades, divulgação de inovações tecnológicas, tendências das políticas educacionais e avaliações institucionais, entre outros.

Diagrama 2 - Síntese do perfil discursivo das revistas Nova Escola, Presença Pedagógica e Carta Fundamental:



Fonte: A autora (2017).

A *Nova Escola* têm como marca a apresentação de experiências pedagógicas de excelência e a prescrição de conteúdos para os/as leitores/as, com ênfase no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas “inovadoras”. *Presença Pedagógica* se posiciona antagonicamente à *Nova Escola*. Afirma que não pretende ser guia ou receituário para os/as docentes, mas se constituir mediadora e instrumento para luta diária do/a professor/a. A revista atua na desconstrução de visões romantizadas, mostrando diferentes histórias, possibilidades e

problematizando questões educacionais e sociais de modo a incitar um posicionamento crítico e reflexivo dos/as leitores/as. *Carta Fundamental* se caracteriza pelo diálogo interdisciplinar estabelecido entre temas da contemporaneidade e a sala de aula e diz que tem o intuito de formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Se aproxima da *Nova Escola* por apresentar traços prescritivos quando propõe determinadas práticas pedagógicas para os/as professores/as. Por outro lado, se distancia, aproximando-se da *Presença Pedagógica* por dialogar com questões da realidade social relacionando-as com disciplinas curriculares, possibilitando reflexões e questionamentos sobre as situações expostas.

Portanto, “a imprensa pedagógica congrega formas de interação com [os/as leitores/as, de modo] que o diálogo entre os dois permite a institucionalização de saberes e ideias que se encontram latentes no contexto cronológico em que ocorrem” (SILVA, 2009, p. 19), possibilitando a construção e reprodução de determinados sentidos e significados.

6 A surdez e a educação de surdos/as na mídia pedagógica impressa

[...] o importante é apontar aqui esse movimento que sai do discurso da deficiência para o discurso do reconhecimento político da surdez como diferença, e como essa conscientização pode proporcionar mudanças na forma como nos relacionamos com o outro.
Audrey Gesser (2008, p. 227).

Como destacamos nos capítulos anteriores, as revistas apresentam diferentes posicionamentos pedagógicos, teóricos e políticos sobre as matérias que debatem. Um aspecto comum a todas é a tentativa de construir e fixar sentidos sobre a formação docente, as práticas pedagógicas e sobre tópicos diversos do campo educacional. Este capítulo discute os discursos sobre a surdez e a educação de surdos/as em circulação nas revistas *Nova Escola*, *Presença Pedagógica* e *Carta Fundamental*, no período de 1995 a 2015. Divide-se em duas seções. Na primeira destacamos os temas das matérias publicadas e, na segunda seção, tecemos considerações sobre os deslocamentos e articulações em torno do assunto.

6.1 Entre discursos de falta, prescrições pedagógicas e reflexões sobre bilinguismo

O estudo das revistas pedagógicas aqui delimitado insere-se num longo período de tempo, caracterizado por mudanças sociais, políticas e econômicas no nosso país que tiveram significativas repercussões na educação. Os anos de 1995 a 2005 são marcados por reformas educacionais propostas pelo MEC, pela rápida inserção da mídia e da tecnologia no ambiente escolar, pela ênfase na qualidade da educação (com forte influência de políticas econômicas neoliberais), pela transição da Presidência da República do Brasil de um governo de Centro-direita para um governo autoidentificado como de esquerda (filiado ao Partido dos Trabalhadores), pelo estabelecimento de acordos nacionais e internacionais pela democratização do acesso à educação e pela instauração de políticas inclusivas, entre outros eventos. Na década seguinte (2006-2015) tem destaque o desenvolvimento e expansão das políticas de inclusão social (de negros e negras, mulheres, LGBT, camponeses, indígenas, pessoas com deficiência etc.) que suscitaram a abertura e ampliação de vagas em todos os níveis da educação, na ênfase na educação de qualidade para todos, no investimento em formação docente – especialmente em formação inicial, com políticas de reestruturação, expansão e interiorização das instituições federais de ensino.

Ao folhear as revistas percebemos a emergência e multiplicidade de temas que estão alinhados às condições de produção discursiva dessa época: reformas educacionais; novos currículos e formação docente; políticas educacionais para educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, técnico, educação de jovens e adultos, educação indígena e educação especial; tecnologias na educação; violência, escola e periferia; ensino religioso; animais em extinção e biodiversidade; juventude, cultura popular e escola; poluição, recursos renováveis, catástrofes ambientais e natureza; gênero, sexualidade e educação; cinema e educação; identidades étnico-raciais, identidades religiosas, indígenas e do campo etc.

É válido ressaltar que nas páginas das revistas pedagógicas brasileiras em estudo há uma presença majoritária de matérias sobre a temática da inclusão – disseminação de políticas públicas inclusivas; relatos de experiência de professores/as que foram desafiados/as a trabalhar no contexto da inclusão; questionamentos sobre a qualidade da educação no contexto da educação inclusiva e valorização das diferenças; formação docente para inclusão e estratégias pedagógicas; preconceitos na escola inclusiva e transformação da sociedade.

No quadro 3, listamos as matérias das revistas que tematizam a inclusão. Salientamos que foram identificadas quarenta e cinco matérias: sendo vinte da *Nova Escola* (RNE), dezesseis da *Presença Pedagógica* (RPP) e nove da *Carta Fundamental* (RCF).

Quadro 3 - Matérias das revistas *Nova Escola*, *Presença Pedagógica* e *Carta Fundamental* que tematizam a inclusão.

	Revista	Ano/ N°/ Mês	Matéria
1.	Nova Escola	1999 / 123 / Jun.	Reportagem de capa: Inclusão: qualidade para todos
2.	Presença Pedagógica	1999 / 28 / Jul.-Ago.	Artigo: Educação especial: inclusão e exclusão
3.	Presença Pedagógica	1999 / 30 / Nov.- Dez.	Entrevista: Inclusão escolar é transformação na sociedade
4.	Presença Pedagógica	1999 / 30 / Nov.- Dez.	Reportagem: Por uma escola diferente
5.	Presença Pedagógica	1999 / 30 / Nov.- Dez.	Artigo: Exclusão/Inclusão escolar
6.	Nova Escola	2000 / 138 / Dez.	Reportagem: É hora de aceitar e valorizar as diferenças
7.	Presença Pedagógica	2002 / 43 / Jan.-Fev.	Artigo: Inclusão escolar - boa pra quem?
8.	Presença Pedagógica	2002 / 46 / Jul.-Ago.	Artigo: Preconceito na escola inclusiva
9.	Presença Pedagógica	2003 / 49 / Jan.-Fev.	Artigo: Formação de professores para educação inclusiva
10.	Nova Escola	2003 / 165 / Set.	Reportagem de capa: A inclusão que funciona
11.	Presença Pedagógica	2003 / 54 / Nov.- Dez.	Artigo: História da educação especial no Brasil
12.	Presença Pedagógica	2004 / 56 / Mar.-Abr.	Artigo: Práticas pedagógicas na educação especial e na educação inclusiva
13.	Nova Escola	2005 / 182 / Mai.	Reportagem de capa: Na escola que é de todas as crianças, o papel do professor é ensinar a ser solidário e conviver com as diferenças;
14.	Nova Escola	2005 / 182 / Mai.	Artigo: Maria Teresa Eglér Mantoan comenta sobre as grandes lições – para os professores e alunos – que a educação inclusiva dá.
15.	Presença Pedagógica	2005 / 63 / Mai.-Jun.	Artigo: Capoeira angola e educação inclusiva
16.	Presença Pedagógica	2006 / 70 / Jul.-Ago.	Artigo: Saúde para todos – HIV/AIDS e pessoas com deficiência
17.	Nova Escola	2007 / 201 / Abr.	Reportagem: Juntos, todos aprendem mais.

- | | | | |
|------------|---------------------|-----------------------------|--|
| 18. | Presença Pedagógica | 2008 / 81 / Mai./Jun. | Artigo: Educação Inclusiva |
| 19. | Presença Pedagógica | 2008 / 82 / Jul.-Ago. | Artigo: Uma escola para todos |
| 20. | Carta Fundamental | 2009 / 11 / Set. | Artigo: A escola das diferenças, Maria Teresa Égler Mantoan |
| 21. | Carta Fundamental | 2009 / 12 / Out. | Reportagem: Cumprindo bem o que é de lei |
| 22. | Carta Fundamental | 2009 / 13 / Nov. | Reportagem: Inclusão real |
| 23. | Nova Escola | 2010 230 / Mar. | Reportagem: Inclusão: Novas regras de atendimento especializado |
| 24. | Nova Escola | 2010 / 231 / Abr. | Reportagem: Conheça as salas de recurso que funcionam de verdade para a inclusão. |
| 25. | Carta Fundamental | 2010 / 20 / Ago. | Reportagem: Iguais na diferença |
| 26. | Nova Escola | 2011 / 239 / Jan.-Fev. | Reportagem: Não basta matricular |
| 27. | Carta Fundamental | 2011 / 27 / Abr. | Reportagem: Longe do alcance das mãos |
| 28. | Nova Escola | 2011 / 244 / Ago. | Reportagem: Inclusão: 7 professoras mostram como enfrentam esse desafio. |
| 29. | Carta Fundamental | 2012 / 35 / Fev. | Entrevista: Educar sem segregar |
| 30. | Presença Pedagógica | 2012 / 104 / Mar.-Abr. | Artigo: Educação física e inclusão |
| 31. | Nova Escola | 2012 / 251 / Abr. | Reportagem: Inclusão: ameaça de retrocessos no atendimento de alunos com NEE |
| 32. | Nova Escola | 2012 / 257 / Nov. | Reportagem: O quebra cabeça da escola inclusiva |
| 33. | Presença Pedagógica | 2013 / 110 / Mar.-Abr. | Artigo: Transformar o olhar patologizador das diferenças |
| 34. | Carta Fundamental | 2013 / 50 / Ago. | Reportagem: Armas para a inclusão |
| 35. | Carta Fundamental | 2013 / 52 / Out. | Reportagem: O mundo de Débora |
| 36. | Nova Escola | 2013 / 264 / Ago. | Reportagem: Inclusão: o espaço dos auxiliares |
| 37. | Nova Escola | 2013-2014 / 268 / Dez.-Jan. | Reportagem: Diagrama mostra cinco dimensões fundamentais para a inclusão. |

- | | | | |
|-----|---------------------|-----------------------------|--|
| 38. | Nova Escola | 2013-2014 / 268 / Dez.-Jan. | Artigo: A especialista analisa as possibilidades e limites da inclusão no mundo. |
| 39. | Carta Fundamental | 2014 / 56 / Mar. | Reportagem: Eles vieram para ficar |
| 40. | Nova Escola | 2014 / 273 / Jun.-Jul. | Reportagem: Retratos da exclusão: uma inclusão só no papel |
| 41. | Nova Escola | 2014 / 276 / Out. | Artigo: Lino de Macedo analisa três grandes desafios para uma Educação inclusiva. |
| 42. | Presença Pedagógica | 2015 / 121 / Jan.-Fev. | Artigo: Cinema e inclusão escolar |
| 43. | Nova Escola | 2015 / 279 / Fev. | Reportagem: Reflexões sobre o ensino para todos e o respeito à diversidade |
| 44. | Nova Escola | 2015 / 282 / Mai. | Artigo: Inclusão: o maior desafio |
| 45. | Nova Escola | 2015 / 288 / Dez. | Reportagem de capa: A rede que inclui todos |

Fonte: REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA (1999-2015); REVISTA CARTA FUNDAMENTAL (2009-2014); REVISTA NOVA ESCOLA (1999-2015).

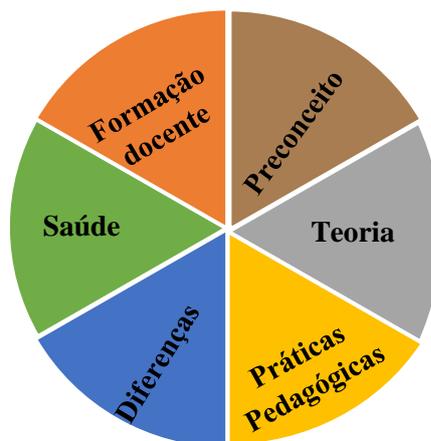
Notemos que as revistas pedagógicas brasileiras de maior circulação - *Nova Escola*, *Presença Pedagógica* e *Carta Fundamental* - apresentam diferentes posicionamentos e sentidos sobre o significante *inclusão*. Tais significações resultam dos movimentos discursivos estabelecidos no contexto social, cultural, político e educacional, notando que emergem: do princípio de “igualdade de direitos e dignidade para todas as pessoas” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948), da garantia à “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988) e da “igualdade de acesso à educação para todos” (CONFERÊNCIA DE JONTIEM, 1990), bem como, da construção de “políticas, práticas e orientações que acolham as especificidades de todos os estudantes” (CONVENÇÃO DE SALAMANCA, 1994) e da disseminação de políticas que prezam pelos “direitos humanos e liberdades fundamentais de todas as pessoas e pelo direito de não serem submetidas a discriminação” (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999).

Ao longo do contexto sócio-histórico-cultural e educacional o significante vazio “inclusão” assumiu diferentes perspectivas em decorrência da hegemonização de demandas no contexto político, social e educacional, direcionando posicionamentos e fixando sentidos. Inicialmente podemos perceber um forte acento nas discussões sobre “*inclusão escolar*” e nos últimos anos, através dos movimentos sociais e políticas públicas sociais (em prol das pessoas com deficiência, das mulheres, das pessoas negras, LGBT, indígenas, camponesas etc.), temos percebido a emergência de discussões sobre a questão da “*inclusão social*”.

A noção de significantes vazios evidencia a contingência e a impossibilidade de fechamento da estrutura, uma vez que o campo social é caracterizado por fissuras e incertezas. Tendo como função a fixação parcial de sentidos, os significantes vazios são considerados pontos de referência/articulação num discurso que liga sistemas distintos e provisoriamente fixos de significados. Nas palavras de Laclau (2011, p. 68) “os limites da significação só podem anunciar a si mesmos como impossibilidades de realizar aquilo que está no interior desses limites - se estes pudessem significar-se de modo direto, seriam internos à significação; logo não seriam limites em absoluto”.

A *Presença Pedagógica* usa o significante “*inclusão*”, abordando diferentes contextos e relacionando-o a grupos historicamente subalternizados, por exemplo, em sua matéria de capa “*Capoeira Angola e Educação Inclusiva*” (nº 63, maio/junho, 2005), debate as origens da Capoeira Angola - a que mais se aproxima dos jogos originais de capoeira praticados pelos negros escravizados no Brasil -, resgatando movimentos, regras, rituais e ladainhas da época.

Diagrama 3 - Dimensões do significante inclusão abordadas na revista *Presença Pedagógica*.



Fonte: A autora (2017).

A *Carta Fundamental* e a *Nova Escola* reduzem o sentido do significante “*inclusão*”, fazendo referência especificamente ao processo de inserção de pessoas com deficiência no ambiente escolar e experiências de excelência vivenciadas por docentes nesse contexto.

Diagrama 4 - Dimensões do significante inclusão abordadas nas revistas *Carta Fundamental* e *Nova Escola*



Fonte: A autora (2017).

Notemos que as revistas *Nova Escola* e *Carta Fundamental* investem em discursos que apresentam um caráter mais homogeneizador - da inclusão como integração escolar, da produção/construção de um ambiente harmônico. Enquanto a *Presença Pedagógica* investe em discursos heterogêneos e posicionamentos diferenciados, problematizando o significante inclusão por meio de conflitos e questionamentos que evidenciam e expandem as diferenças, construindo um campo discursivo antagonico permeados por relações de poderes.

Nos vinte anos pesquisados, das três revistas pedagógicas, a única que apresentou uma capa fazendo referência à surdez/educação de pessoas surdas foi a *Nova Escola*, nº 288 (dezembro/2015 – janeiro/2016), que teve como chamada principal “*Inclusão: um trabalho coletivo*”. Nesta capa (figura 9) podemos ver uma garotinha (Rafaela) de 8 anos no centro da

capa, vestida com uma blusa de cor vermelha (mesma cor que destaca o nome da revista), com um sorriso estampado no rosto e fazendo a letra “i” por meio do alfabeto digital, simbolicamente referindo-se a temática da edição da revista. No diálogo estabelecido entre imagens, cores, expressões e chamadas podemos perceber que a inclusão é posta como frutífera para o desenvolvimento de crianças com deficiência, a qual depende de um trabalho conjunto entre docentes, gestores, médicos, família e intérpretes.

Trata-se de uma reportagem que aborda a experiência de professores/as que receberam em suas salas de aula (regulares) alunos/as com deficiência – no caso da matéria, uma garota surda, uma com baixa visão e um garoto com mobilidade reduzida. A reportagem não centraliza a discussão na surdez ou educação de surdos/as, mas nos desafios da escola inclusiva.

A chamada da revista indica que é necessário um trabalho coletivo – a construção de uma rede de profissionais – para garantir a permanência destas crianças na escola, legitimando e disseminando o que está posto nas políticas educacionais inclusivas.

Figura 9 – Capa da revista *Nova Escola* com destaque para inclusão de pessoas surdas na escola.



Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (DEZ. 2015/JAN. 2016).

Nas páginas das matérias das revistas foi perceptível que majoritariamente as questões sobre a surdez e a educação de surdos/as são tomadas a partir dos significantes “*inclusão*” e “*educação inclusiva*”. Ou seja, as discussões sobre a educação das pessoas surdas advêm na maioria das vezes do campo da educação especial/inclusiva. Nesse contexto, as pessoas surdas

são posicionadas em grau de equivalência com outras identidades/alteridades – surdas, cegas, autistas, com síndrome de down, autistas etc. – que endossam o grupo chamado de “pessoas com deficiência”.

Estes significantes são compreendidos como *significantes vazios* (LACLAU, 2011; LACLAU, 2013; LACLAU; MOUFFE, 2015), ou seja, como aqueles significantes que são esvaziados de um significado particular para articular um grande número de elementos – e que, conseqüentemente relativiza as especificidades de cada um desses elementos. Nesse sentido, quando construímos um discurso forte pela “*inclusão*” e/ou “*educação inclusiva*” – de pessoas cegas, autistas, surdas, negras, indígenas, camponesas etc. – relativizamos, ou seja, esvaziamos, do signifiante “*inclusão*” e/ou “*educação inclusiva*”, as especificidades de cada um desses elementos – especificidades linguísticas, culturas, identitárias etc. – que compõem o grupo de pessoas chamado de “marginalizados/excluídos” pela/da sociedade.

Conseqüentemente muitas vezes o que é feito como uma atividade/ação inclusiva, se não leva em consideração as especificidades das identidades/alteridades presentes nesse contexto, acaba se tornando em ações/práticas que invisibilizam, esvaziam e despotencializam algumas identidades/alteridades – como acontece com a pessoa surda.

Evidenciando a necessidade e urgência de não reduzir o conceito de “*inclusão*” e “*educação inclusiva*” – esvaziando-o, mas abarcar, de fato, discussões heterogêneas - sobre educação, trabalho, respeito as diferenças, culturas, estratégias pedagógicas, políticas públicas etc. - e promover a construção e expansão de campos discursivos nos quais os significantes *inclusão* e *educação inclusiva* sejam problematizados.

No nosso caso em específico, a necessidade de construção de uma política de educação bilíngue para as pessoas surdas, rompendo com as articulações discursivas hegemônicas construídas ao longo do contexto sócio-histórico-cultural e educacional.

No quadro 4, listamos as matérias das revistas *Nova Escola*, *Presença Pedagógica* e *Carta Fundamental* que abordam diretamente a questão da surdez e da educação de pessoas surdas, ao longo dos vinte anos pesquisados (1995 a 2015). É importante salientar que durante todo este tempo, somente quatorze matérias específicas sobre surdez ou educação de surdos/as foram publicadas sendo: nove na *Nova Escola* (RNE), quatro na *Presença Pedagógica* (RPP) e uma na *Carta Fundamental* (RCF).

Pontuamos, ainda, que na descrição das matérias publicadas usamos os mesmos termos usados pelas revistas, de modo que pudéssemos ter uma aproximação fiel aos discursos enunciados por cada uma. Adotamos o termo “*pessoa surda ou surdo/a*” e, em casos especiais, “*pessoas com deficiência*”, os quais são nomenclaturas oficiais e atualizadas nesse campo.

Quadro 4 - Matérias das revistas *Nova Escola*, *Presença Pedagógica* e *Carta Fundamental* sobre a surdez e a educação de pessoas surdas.

	Revista	Ano/ N°/ Mês	Matéria
46.	Nova Escola	1996 / 93 / Mai.	Reportagem: “Matemática sem Barulho”
47.	Nova Escola	1996 / 97 / Out.	Reportagem: “Surdos: uma reviravolta no aprendizado”
48.	Presença Pedagógica	2001 / 38 / Mar. Abr.	Artigo: “A educação de surdos: da escola normalizadora aos desafios atuais”
49.	Nova Escola	2002 / 158 / Dez.	Reportagem: “São João traduzido para a Libras”
50.	Nova Escola	2007 / 208 / Dez.	Reportagem: “O fim do isolamento dos índios surdos”
51.	Nova Escola	2009 / 221 / Abr.	Reportagem: “Falar com as mãos”
52.	Presença Pedagógica	2009 / 87 / Mai. Jun.	Artigo: “O bilinguismo e o deficiente auditivo”
53.	Nova Escola	2010 / 238 / Dez.	Reportagem: “Alunos surdos cantam, dançam e interpretam a aula de arte”
54.	Nova Escola	2010 / 238 / Dez.	Entrevista: “Maria Cristina da Cunha Pereira fala sobre o ensino de língua portuguesa para surdos” (<i>Matéria complementar à reportagem</i>)
55.	Nova Escola	2010 / 238 / Dez.	Prática Pedagógica: “O desafio de ensinar língua portuguesa a alunos surdos” (<i>Matéria complementar à reportagem</i>)
56.	Nova Escola	2010 / 238 / Dez.	Ações Governamentais: “Programas e materiais que ajudam na inclusão de surdos” (<i>Matéria complementar à reportagem</i>)
57.	Presença Pedagógica	2012 / 105 / Mai. Jun.	Artigo: “Alunos surdos e linguagem escrita”
58.	Presença Pedagógica	2013 / 114 / Nov. Dez.	Ponto de vista: “Ensino da língua escrita para alunos surdos”
59.	Carta Fundamental	2014 / 63 / Dez.	Entrevista: “Tenho um aluno surdo, e agora?”

Fonte: REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA (2001-2013); REVISTA CARTA FUNDAMENTAL (2014); REVISTA NOVA ESCOLA (1996-2010).

A matéria “Matemática sem Barulho”, publicada pela revista *Nova Escola*, em 1996, foi a primeira que localizamos sobre o tema no período delimitado. Traz uma reportagem⁴⁶ sobre um método de ensino de matemática que foi criado por uma pesquisadora e desenvolvido com alunos/as surdos/as de uma escola especial de Maringá que atende em período integral. Observamos que o título em caixa alta de cor alaranjada e o texto disposto em colunas, dando destaque para os “olhos de texto”⁴⁷ são recursos que chamam atenção dos/as leitores/as.

Trata-se de uma experiência vivenciada numa “escola especial”, onde a profa. Clélia – que é mãe de duas meninas diagnosticadas com “deficiência auditiva severa” – utiliza a matemática e alguns recursos - como materiais concretos, fichas de resumo, repetição escrita de palavras –, para promoção da aprendizagem e desenvolvimento do raciocínio lógico.

Figura 10 – Reportagem publicada na revista *Nova Escola*, em maio de 1996, com o título “Matemática sem Barulho”.



Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (1996).

A Escola Modelo funciona desde 1992, no campus da Universidade de Maringá. Segundo a reportagem é direcionada especialmente para “deficientes auditivos” e possui um trabalho conjunto com psicólogos e fonoaudiólogos. As aulas são ministradas em horário integral; pela manhã são oferecidas aulas regulares e à tarde participam de atividades para “reabilitação” e “socialização”. A sala de aula é disposta em forma de semicírculo, de modo

⁴⁶ Reportagem é entendida, aqui, como um texto informativo e expositivo com o intuito de informar o/a leitor/a sobre um determinado assunto/tema.

⁴⁷ Olho de texto é um recurso de edição usado para anunciar os pontos centrais e arejar os textos longos.

que os/as alunos/as possam ver uns aos/às outros/as. O objetivo é promover um desenvolvimento igualitário ao que concerne o nível de conhecimentos dos/as alunos/as de escola regular.

A segunda reportagem trata de uma experiência com alunos/as surdos/as da Escola Especial Olga Benário Prestes, de Diadema-SP, a qual faz parte de um programa da prefeitura de Diadema que visa atender alunos/as surdos/as de baixa renda em suas creches e escolas. A experiência é relatada como bem sucedida.

O título em caixa alta, enfatizando a palavra “surdos” em cor rosa, assim como, as imagens dispostas no centro da matéria dão destaque ao conteúdo que está sendo proposto para discussão. A reportagem mostra que depois que a diretora Maria José da Silva Boato assumiu a direção da escola e adotou a “perspectiva educacional construtivista”, o número de aprovação dos/as alunos/as surdos/as subiu, passando de 36% em 1993, para 73% em 1994.

Figura 11 – Reportagem publicada na revista *Nova Escola*, em outubro de 1996, com o título “Surdos: uma reviravolta no aprendizado”



Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (1996).

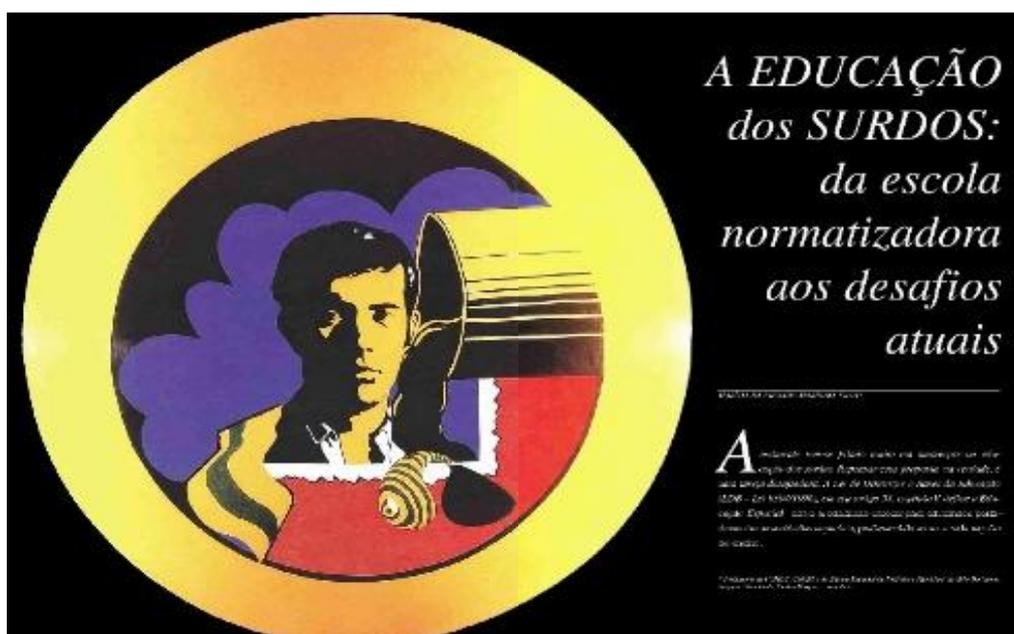
De acordo com a revista, a escola busca romper com a ideia de que os/as surdos/as são menos capazes que os ouvintes e tenta enfrentar as barreiras de comunicação fazendo uso dos preceitos da teoria construtivista para o ensino e aprendizagem, de recursos visuais e oferecendo várias possibilidades de comunicação – língua portuguesa escrita, língua de sinais, expressão corporal e facial, leitura labial.

Ao que concerne ao contexto da sala de aula, segundo a matéria, os/as professores/as fazem uso dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, enfocando atividades como contação de histórias, simulação de situações cotidianas da sociedade e do mercado etc.

A matéria “A educação de surdos: da escola normalizadora aos desafios atuais”, publicada na revista *Presença Pedagógica*, em 2001, trata-se de um artigo que aborda as mudanças e os desafios na educação de surdos a partir das políticas educacionais inclusivas. Argumenta que a inclusão de surdos na escola regular é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sob o título de educação especial e baseada na Declaração de Salamanca. Destaca que os órgãos governamentais legitimam e se comprometem em incluir a todos independente de suas particularidades. Porém, esquecem que a mesma declaração afirma que as diferenças e particularidades dos indivíduos devem ser consideradas pelas políticas educacionais.

A imagem escolhida para compor o artigo funde-se com as discussões, fazendo um alerta para quantidade e qualidade dos discursos que são veiculados sobre a educação de surdos/as. Isso é perceptível na escolha das cores – plano de fundo preto com semicírculo em amarelo fazem referência a um semáforo, indicando alerta – e nos elementos que compõem a imagem – cano despejando dejetos na direção do ouvido de um homem.

Figura 12 – Artigo publicado na revista *Presença Pedagógica*, em março/abril de 2001, com o título “A educação de surdos: da escola normalizadora aos desafios atuais”.



Fonte: REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA (2001).

Com base nesse argumento a autora tece uma crítica à forma como a educação de surdos vem sendo enunciada e desenvolvida, visto que não recebe o suporte necessário das escolas e dos órgãos governamentais. Evidenciando que tal contexto coloca o/a surdo/a numa posição de igualdade com os/as ouvintes, não reconhecendo suas particularidades e submetendo-os/as a um currículo, uma escola e uma pedagogia que não abarca sua língua e sua cultura, uma educação que os/as invisibilizam e os/as colocam como excluídos/as. Nesse sentido, afirma que é necessário assumir uma posição sociolinguística/antropológica na educação de surdos e considerar a condição bilíngue dos surdos dentro da escola.

A reportagem “São João traduzido para a Libras” mostra um trabalho de inclusão que foi realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Ana Luiza Mesquita Rocha, em Aracaju. Loide Araújo Guimarães é a professora da sala de recursos que atende oito alunos, dos quais três, segundo a matéria, são “portadores de deficiência auditiva”. Diante das festividades culturais juninas, o sonho de Loide era que todos os seus alunos pudessem compreender a riqueza desta celebração cultural e participar das festividades da escola. Para isso, ela propôs trabalhar o vocabulário do contexto junino em Libras e português escrito tanto com os/as alunos/as (surdos/as), como com funcionários/as, professores/as e familiares dos/as estudantes.

Figura 13 – Reportagem publicada na revista *Nova Escola*, em dezembro de 2002, com o título “São João traduzido para a Libras”.



Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (2002).

Para realização deste projeto de Festa de São João, Loide contou com o apoio da pedagoga Margarida Maria Teles, especialista em educação de surdos. Juntas elas traduziram para Libras os ícones relativos às comemorações juninas e às comidas típicas, fazendo uso de cartazes com fotos e desenhos, nomes escritos em português e no alfabeto digital etc.

Na matéria da reportagem podemos observar fotos das atividades que foram realizadas, da professora ensinando alguns sinais de comida típicas aos alunos e da mãe de um deles, se comunicando por Libras. Todas as atividades foram realizadas com a participação de todos os/as alunos/as e da comunidade escolar que também aprendeu os sinais em Libras para se comunicar com os alunos surdos e atender suas necessidades.

A quinta matéria descrita no quadro 4, traz uma reportagem da revista *Nova Escola*, publicada em dezembro de 2007, com o título “O fim do isolamento dos índios surdos” e debate sobre o desafio das escolas indígenas para incluir tais estudantes e educá-los/as.

Inicialmente, é apresentada a história de Amarildo, índio surdo de etnia caingangue, que há anos estudava na Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, em Ipuacu – SC. Ele não conseguia se comunicar com os membros da aldeia e nem na escola, por isso ficava isolado e por muito tempo se pensou que fosse deficiente mental. Esse contexto só começou a mudar quando a Secretaria de Educação de Santa Catarina identificou a surdez de Amarildo e de mais sete crianças, o que levou a implantação de um programa pedagógico para atender às necessidades do grupo.

Figura 14 – Reportagem publicada na revista *Nova Escola*, em dezembro de 2007, com o título “O fim do isolamento dos índios surdos”.

O fim do isolamento dos índios surdos

Conheça o desafio das escolas indígenas em educá-los na língua portuguesa, no idioma da aldeia, na linguagem de gestuais própria da tribo e na língua brasileira de sinais

Thaís Gargel

 Amarildo Inácio, índio da etnia caingangue, tem 15 anos e desde 2004 está vivendo uma experiência bastante rica: estudar de verdade.

Até então, a Escola Indígena de Educação Básica Cacique Vanhkre, em Ipuacu, a 511 quilômetros de Florianópolis, onde está matriculado desde a 1ª série, não tinha uma política de inclusão de alunos com deficiência. Com surdez total em um ouvido parcial em outro, o garoto estava lá fazendo número, sem aprender. Amarildo sempre tentou se comunicar com os demais membros da aldeia, mas ninguém o entendia. Além de não conseguir pronunciar bem as palavras, misturava dois idiomas - o português e o caingangue. Seus gestos eram compreendidos por poucos e, durante muito tempo, ele foi considerado um deficiente mental.

Há três anos, a surdez do garoto e de outras sete crianças da tribo foi identificada, levando a gerência regional da Secretaria de Educação de Santa Catarina a implantar um programa pedagógico para atender às necessidades do grupo. “Foi muito difícil estabelecer uma comunicação mínima com os estudantes no início do processo. Primeiro, tive de conquistar a confiança deles”, conta Marisa Giroletti, pesquisadora na área de processos inclusivos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O Ministério da Educação (MEC) não informa quantos dos 163 693 indígenas matriculados na rede pública têm deficiência auditiva - entre os não-índios são 13 mil. Sem uma política nacional para atendê-los, cada comunidade encontra suas próprias soluções para levar esses estudantes a avançar na aprendizagem. Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, as escolas indígenas conseguiram garantir a identidade cultural e linguística de suas populações por meio de um currículo diferenciado. Das 2 323 escolas indígenas existentes no Brasil, 1 818 já oferecem Educação bilíngue.

Preconceito cultural

A inclusão de crianças com deficiência, um dos maiores e mais complexos desafios nessa área, no entanto, está só começando, como mostra a experiência da Escola Cacique Vanhkre. Lá, como em outras populações do país, a dificuldade em colocar a criança deficiente estudando com as demais encontra barreiras na própria família. “Os deficientes geralmente são encarados como um impedimento à sobrevivência de um povo. O trabalho da equipe pedagógica é mesmo para convencer os pais a permitir o convívio deles com outras pessoas da comunidade”, explica o antropólogo Giovanni José da Silva, especialista em Educação Indígena, de Campo Grande. No passado, era comum que, tão logo fosse detectada na criança indígena alguma característica diferente das apresentadas pelo restante do grupo, ela fosse abandonada e até morta. Ainda hoje, em muitos casos, ela é afastada do convívio social e não estuda.

Vencida a barreira imposta pela família e pela cultura, e incluída a criança na escola, o próximo passo é garantir a aprendizagem dela. Amarildo esperou bastante tempo para que isso ocorresse. Imagine a dificuldade enfrentada por seus professores para se comunicar com ele. Como fazer com que um aluno assim aprenda de verdade e tenha os mesmos direitos assegurados aos outros estudantes?

O desafio levou a pesquisadora Marisa a aldeias caingangues. O objetivo dela era fazer com que crianças e jovens conhecessem a língua brasileira de sinais (Libras), já que não conseguiu identificar uma linguagem de gestos própria naquele povo. “Com o passar do tempo, porém, percebi que havia sinais compartilhados pelos surdos da comunidade. Nós é que precisávamos conhecer o gestual para melhorar a comunicação e levar os surdos a avançar na aprendizagem.” Amarildo e seus colegas, portanto, tinham uma maneira de se comunicar que precisava ser valorizada.

Essa experiência está contida na pesquisa de mestrado de Marisa. Nela, é identificado e registrado para fins educacionais o que se convencionou chamar de sinais kaingang da aldeia (SKA), uma linguagem gestual e visual que está em formação e pode se consolidar como língua. O glossário já tem cerca de 50 termos, mas isso é apenas o início de uma pesquisa sobre a comunicação local. A sobrevivência do SKA vai depender de uma política linguística que incentive a sua manutenção e das condições sociais, como o contato entre os surdos. “É da natureza desse tipo de expressão se misturar a outras e caminhar para uma consolidação cada vez mais complexa ou morrer”, explica a linguista Ronice Müller Quadros, coordenadora do curso de libras da UFSC. Além de libras, há apenas mais uma língua de sinais oficial no Brasil, a da comunidade urubú-kapor, que vive no sul do Maranhão.

A prática escolar

 Assim que a equipe da Escola Cacique Vanhkre percebeu a existência de sinais locais, Sonimara da Silva, professora bilíngue (Português e Libras), teve grande preocupação em aprendê-los e incorporá-los à comunicação com as crianças surdas. “Elas mesmas nos ensinam os gestuais. Passamos a utilizá-los no dia-a-dia, paralelamente à Libras”, explica. O interessante é que a turma distingue perfeitamente a língua

Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (2007).

Na reportagem destaca-se que só a partir de 2001, com a aprovação do PNE, que as escolas indígenas conseguiram garantir a identidade cultural e linguística de suas populações,

oferecendo uma educação bilíngue. Dentre as ações do programa pedagógico que visavam construir uma política de inclusão na escola de Amarildo, estava a apresentação da Libras para as crianças e jovens, porém, durante esse processo e convívio na aldeia percebeu-se que eles tinham um dialeto próprio de sinais/gestos. Na escola, a professora regente da sala especial, incorporou os sinais em caingangue, fazendo uso também da Libras, do Português e Caingangue na forma escrita, assim, proporcionando uma aproximação com os/as alunos/as surdos/as.

Nesse contexto, outras experiências são apresentadas, como das aldeias Bororó e Jaguapiru, na reserva de Panambizinho, em Dourados-MS, onde existe a preocupação dos professores e intérpretes serem membros das aldeias. Outro caso evidenciado é o da comunidade Urubu-Kaapor, no sul do Maranhão, a qual têm grande incidência de membros surdos/as e onde toda comunidade, surdos/as ou não, fazem uso da Língua de Sinais Urubu-Kaapor para comunicação, que é a única língua indígena de sinais reconhecida no Brasil.

“Falar com as mãos” é uma reportagem da *Nova Escola* (abril de 2009), que aborda a questão de “crianças com deficiência auditiva” em escolas regulares, focando práticas pedagógicas bem-sucedidas de três professores/as. Inicialmente, fala das recomendações do governo para inclusão de surdos nas escolas regulares e da presença de intérpretes. A primeira experiência apresentada é a da profa. de Geografia Marilda, da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, em São José, Florianópolis, a qual revela fazer uso de imagens, fotografias, gravuras e globos, assim como, de explicações orais interpretadas para o ensino de geografia.

Figura 15 – Reportagem publicada na revista *Nova Escola*, em abril de 2009, com o título “Falar com as mãos”.

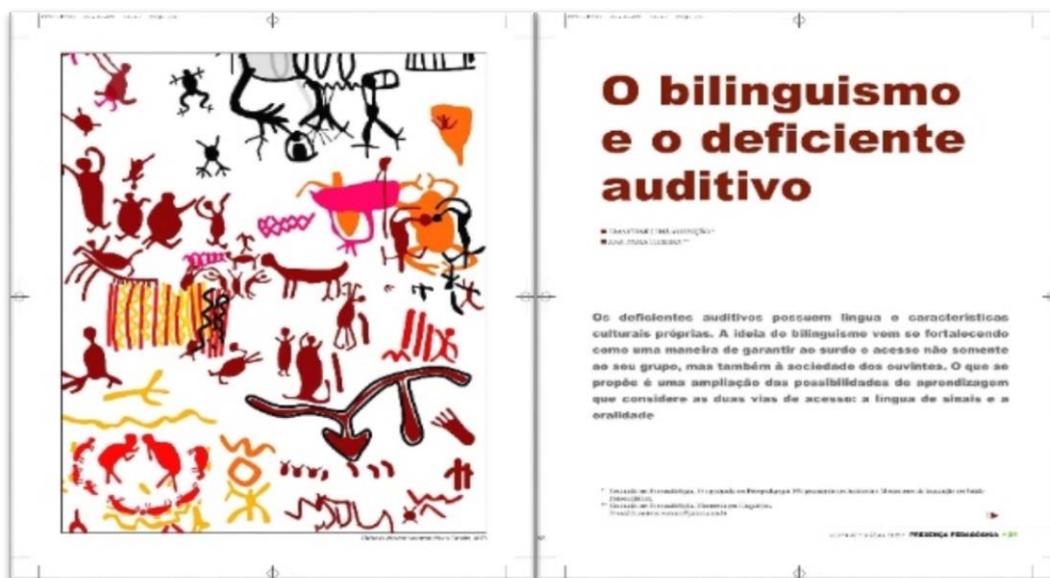
The image shows two pages from the magazine *Nova Escola*, April 2009. The left page is the title page of the article "Falar com as mãos" (Talking with hands), written by Cláudia Rodrigues. It features a photograph of a teacher and students in a classroom. The right page continues the article, discussing differentiated resources for a heterogeneous class, with another photograph of a teacher and students. The text on both pages discusses the challenges and successes of teaching deaf students in regular schools, emphasizing the importance of oral communication and differentiated materials.

Em seguida, é relatada a experiência da profa. de Matemática Silvana Maria Soster, em Florianópolis, na Escola Municipal Luiz Cândido da Luz. A docente revela que tomou um susto quando soube que teria quatro alunos/as surdos/as em sua sala, mas com tempo percebeu que adaptações eram possíveis e que ajudaria na aprendizagem de todos/as. Assim, passou a fazer uso de aulas visuais e exemplos palpáveis, com o auxílio de emborrachado, quadrados, cubos, jogos, dados e desenhos.

O terceiro caso é o da Escola Municipal de São Judas Tadeu, em Salvador, que começou a receber surdos/as em 2005. A matéria ressalta que nesta escola, quando os/as surdos/as são matriculados/as recebem noções da Libras e os/as ouvintes também são incentivados a aprender. Assim, tantos surdos/as como ouvintes se comunicam em Libras nas salas de aulas e nos corredores da escola.

A sétima matéria trata-se um artigo de duas fonoaudiólogas que abordam a questão da surdez e da apropriação linguística sob o olhar da ciência médica. Para elas, o bilinguismo possibilita aos “deficientes auditivos” a ampliação das possibilidades de aprendizagem visto que considera duas vias de acesso: a língua de sinais e a oralidade. Se aportam na Organização Mundial da Saúde para afirmar que a surdez é uma perda parcial ou completa da audição que pode ocorrer em um ou nos dois ouvidos, podendo ser de nascença ou a criança/adulto desenvolver o problema posteriormente.

Figura 16 – Artigo publicado na revista *Presença Pedagógica*, em maio/junho de 2009, com o título “O bilinguismo e o deficiente auditivo”.



Em seguida, o artigo trata do desenvolvimento da linguagem por crianças nos primeiros anos da infância e apresenta recursos tecnológicos que possibilitam à criança diagnosticada com deficiência auditiva (DA), ter acesso aos sons da fala e aprender a falar. Elas afirmam que a necessidade de apropriação de códigos para comunicação levou a elaboração da Libras que juntamente com a oralidade possibilitam a efetivação da comunicação dos “deficientes auditivos (DA)” entre pares ou não, consistindo num processo de comunicação bilíngue.

Reconhece que a Libras exerce uma função social e identitária na comunidade surda, no entanto, equipara-a a um *socioleto* – variante de uma língua falada por um grupo social. Ressalta ainda que, com a ampla disseminação do processo de inclusão após a Declaração de Salamanca, discussões emergiram questionando a sustentabilidade de tal processo.

Nesse contexto, a escola se defronta com o desafio de incluir os “deficientes auditivos” e prover modificações ambientais e pedagógico-formativas que atendam às necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as. Por fim, são apresentadas um conjunto de posturas e adaptações que podem ser realizadas pelos/as professores e pela escola.

Figura 17 – Reportagem publicada na revista *Nova Escola*, em dezembro de 2010, com o título “Alunos surdos cantam, dançam e interpretam na aula de arte”



Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (2010).

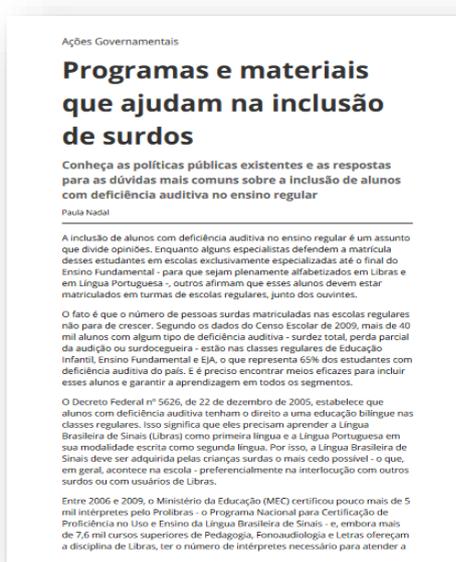
“Alunos surdos cantam, dançam e interpretam na aula de arte” trata-se de uma reportagem que aborda a questão da inclusão de crianças deficientes nas escolas regulares, focando as práticas pedagógicas de três professores com relação à disciplina de artes. Na Escola Estadual Clarisse Fecury, Rio Branco, a profa. Simone Araújo Costa conta com a ajuda especial

em suas aulas de teatro. Tudo que é exposto por Simonne, a intérprete Jardilene traduz para Libras. Dessa forma, as crianças com deficiência podem acompanhar as atividades: peças tradicionais, com dança e em Libras; as montagens em vídeos, histórias com legenda e textos teatrais. Tais atividades, segundo a matéria, auxiliam na apropriação da língua portuguesa escrita e ajudam na interação com os/as ouvintes. Também é apresentado o exemplo de Beethoven, compositor que mesmo depois que perdeu a audição se tornou um gênio da música. Destaca-se na matéria a experiência da Escola Municipal Severino Travi, em Canela-RS, onde um grupo de teatro é formado por alunos/as ouvintes e surdos/as. Este grupo já participou de vários festivais e ganhou vários prêmios.

Além disso, os/as alunos/as também participam de um grupo de fanfarra, o qual é gerido pelo professor Rogério Heurich. Ele evidencia que no início das aulas teve muita dificuldade porque os/as alunos/as surdos/as confundiam os sinais em Libras com os gestos usados para reger, no entanto, com a ajuda da intérprete da escola ele ajustou alguns sinais de regência e contornou os impasses de comunicação.

Outra experiência destacada é a do Colégio Estadual Colemar Natal e Silva, em Goiânia, onde a dança é ensinada pela profa. Ana Paula Ruggiero que passou a explorar o sentido da visão, trabalhando imagens em movimento e jogo de luzes para marcar o tempo no espetáculo. Assim, nas aulas de artes a inclusão de crianças e jovens surdos favorece a troca natural de conhecimentos entre surdos/as e ouvintes, possibilitando-os/as novas formas de se expressar. O texto a seguir (figura 18) é disponibilizado na revista como leitura complementar a esta matéria.

Figura 18 – Texto complementar à matéria “Alunos surdos cantam, dançam e interpretam a aula de artes”, da *Nova Escola*, publicado em dezembro de 2010.



Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (2010).

Trata-se de uma pequena matéria que aborda as políticas públicas existentes e dúvidas comuns relacionadas à inclusão de alunos/as surdos/as no ensino regular. Inicialmente, expõe que a inclusão de surdos/as divide opiniões de especialistas: aqueles/as que defendem a educação em escolas especializadas para surdos/as pelo menos até o final do ensino fundamental e aqueles/as que acreditam que o melhor é a inclusão nas escolas regulares junto com os/as ouvintes. Posteriormente, fala do aumento do número de matrículas efetuadas nos últimos anos em classes regulares. Evidencia o Decreto Federal nº 5.626/2005 que estabelece o direito de uma educação bilíngue para surdos/as e, em seguida, destaca o Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais. Nesse contexto, destaca que a quantidade de intérpretes é insuficiente para demanda de alunos/as surdos/as matriculados/as nas escolas.

Figura 19 – Entrevista publicada na revista *Nova Escola*, em dezembro de 2010, com o título “Maria Cristina da Cunha Pereira fala sobre o ensino de língua portuguesa para surdos”

The image shows a two-page spread from the magazine 'Nova Escola'. The left page features a portrait of Maria Cristina da Cunha Pereira and the title 'Maria Cristina da Cunha Pereira fala sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos'. The right page contains the text of the interview, starting with 'ou aprendem a língua de sinais ou não se comunicam. É necessidade e não preguiça.'

Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (2010).

“Maria Cristina da Cunha Pereira fala sobre o ensino de língua portuguesa para surdos”, trata-se de uma entrevista com a linguista, que se caracteriza como um conjunto de respostas às dúvidas e indagações dos/as leitores/as. Inicialmente, é apontado a importância de se ter em mente que a Língua Portuguesa é a segunda língua das pessoas surdas e que a Libras é a Língua

base para eles/as aprenderem a ler e escrever. Ou seja, que sua alfabetização se dá, portanto, através de um processo bilíngue.

Nesta entrevista, a pesquisadora fala das semelhanças e diferenças dos processos de alfabetização de surdos/as e ouvintes, apropriação da língua por surdos/as e familiares, o trabalho do/a intérprete etc. Tal entrevista também é posta como matéria complementar à matéria anterior – “*Alunos surdos cantam, dançam e interpretam a aula de artes*”.

Na décima matéria descrita no quadro 4, evidencia-se que é um desafio ensinar uma língua escrita a quem não conhece a oralidade da mesma. Trata-se de uma série de dicas e ideias sobre estratégias pedagógicas para desenvolver com estudantes surdos em sala de aula. É uma matéria complementar da mesma edição da revista *Nova Escola* que publicou as últimas três matérias que acabamos de comentar. Aqui, as principais dificuldades salientadas não estão ligadas a surdez em si, mas à falta de conhecimento da língua portuguesa falada, visto que boa parte dos/as surdos/as comunica-se com a Libras, uma língua espaço-visual de estrutura própria.

Figura 20 – Entrevista publicada na revista *Nova Escola*, em dezembro de 2010, com o título “O desafio de ensinar língua portuguesa a alunos surdos”.

As imagens também devem ser bem exploradas pelos educadores durante os momentos de leitura. É importante que os pequenos possam observar as ilustrações e compreendê-las como elementos complementares à narrativa. O mesmo vale para a elaboração de listas. O educador pode organizá-las com as imagens dos objetos e os nomes correspondentes escritos em português e em sinais. O uso de DVDs de histórias contadas em Libras por outras crianças ou de DVDs de brincadeiras com regras interpretadas em Libras associadas às imagens são recursos importantes no dia a dia da pré-escola.

Embora todas as escolas regulares com alunos surdos matriculados tenham o direito de contar com um intérprete de Libras, é imprescindível que, desde muito pequena, a criança com deficiência auditiva seja orientada a olhar para o rosto do interlocutor. Assim, ela poderá observar expressões, gestos e sinais para, aos poucos, adquirir a capacidade de fazer a leitura profícua, que será útil para as aprendizagens futuras e para a interação com os outros.

O erro mais comum

Tentar “oralizar” a criança surda - mesmo as que possuem resquícios de audição. O ideal é que todos dominem Libras para então aprender uma segunda língua, que é a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. A tentativa de oralização prejudica o desenvolvimento, pois impede que a criança aprenda tanto a Língua Portuguesa falada quanto a Libras.

Ensino Fundamental I

Ao chegar ao 1º ano, espera-se que os alunos com deficiência auditiva que passaram pela Educação Infantil saibam comunicar-se em Libras e sejam capazes de escrever o próprio nome. Mas vale lembrar que essas crianças começam o Ensino Fundamental sem conhecimento da Língua Portuguesa falada e, por isso, não partem do mesmo princípio que os alunos ouvintes para aprender a ler e a escrever.

A apropriação do sistema alfabético, nesses casos, se dá através da visão e, por isso, o planejamento de atividades intensas de leitura com interpretação em Libras e com a utilização de recursos visuais (como imagens e letras móveis) são ações fundamentais para que a criança seja alfabetizada em um contexto de letramento.

Orientações

Ao contar histórias para o aluno com deficiência auditiva, faça com que ele observe detalhes da escrita e da ilustração. As palavras grafadas sempre devem estar associadas ao seu significado interpretado em Libras. Elabore atividades de escrita de listas e organize coleções com a turma. Crachás com os nomes de todos podem ser usados em sala, assim como desenhos relacionados a palavras - a memória visual, para a criança com deficiência auditiva é muito importante.

Fonte: REVISTA NOVA ESCOLA (2010).

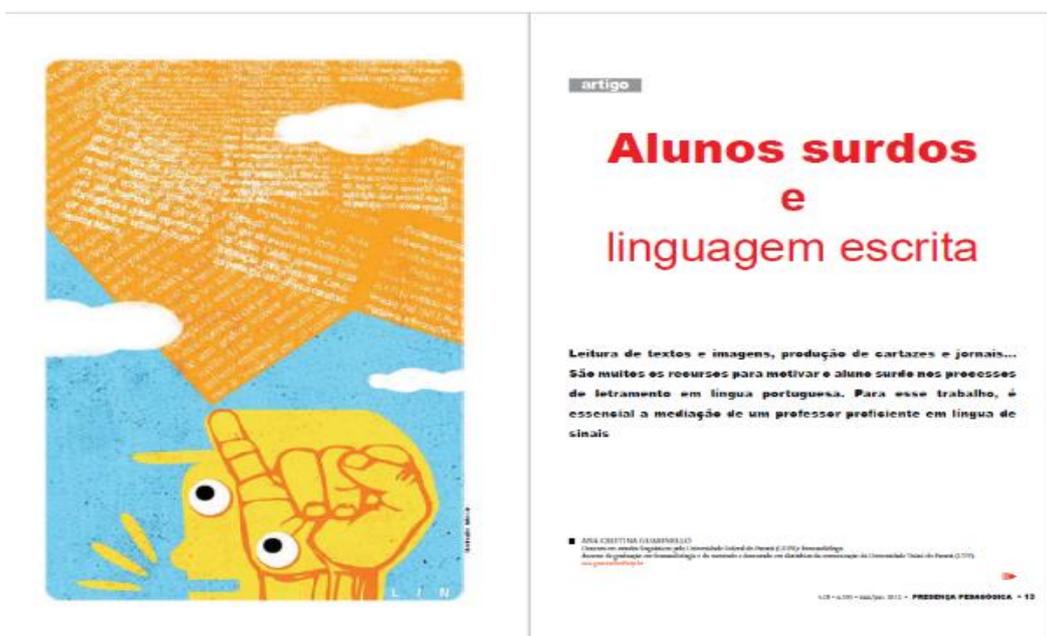
A matéria ainda destaca que, ainda que os resultados não sejam os mesmos, é importante que os/as alunos/as com deficiência auditiva participem de todas as atividades. Assim, apresenta um conjunto de expectativas de aprendizagem para esses/as alunos/as na educação

infantil e no ensino fundamental I e II com base nas orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa para pessoas surdas, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A décima segunda matéria que encontramos consiste num artigo de uma linguista e fonoaudióloga que aborda a questão da língua portuguesa escrita para surdos/as. Ela defende que é necessário a diversificação de recursos – textos, imagens, cartazes, jornais... – para motivar os/as alunos/as surdos/as no processo de letramento da língua portuguesa, sendo essencial, nesse sentido, a mediação de professor proficiente em Libras.

Inicialmente, ela aborda que o processo de aquisição da língua escrita por surdos/as têm sido foco de muitos estudos, alguns voltados à construção de metodologias, outras destacando as dificuldades encontradas por surdos/as e outras enfocando a condição “precária” da escrita em decorrência da interferência da Libras. Ana Cristina Guarinello evidencia que para a pessoa surda se inserir no universo do letramento é necessário o estabelecimento de práticas sociais de leitura e de escrita que estejam associadas ao cotidiano destes sujeitos, visto que em muitos casos a pessoa surda não conhece a Libras e/ou não dispõe na escola de um acompanhamento com profissionais especializados.

Figura 21 – Artigo publicado na revista *Presença Pedagógica*, em maio/junho de 2010, com o título “Alunos surdos e linguagem escrita”.



Fonte: REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA (2010).

Podemos notar que a ilustração funde-se com a temática em discussão, mostrando a representação de uma mão fazendo a letra “i” por meio do alfabeto datilológico e em volta uma

sombra que parece representar uma criança falando. Acima dela, algumas nuvens e figuras geométricas cheias de letrinhas fazendo alusão a textos escritos.

Evidencia que a aquisição da linguagem escrita por sujeitos surdos é um processo que deve contar com a presença de profissionais adultos proficientes em Libras, que possa mediar e orientar a escrita, além de propor atividades que demonstrem o papel social da língua escrita e suas diferentes configurações textuais – jornais, gibis, livros, revistas etc. – e diferentes gêneros – poesia, bilhete, charge, receita, fábula etc. Nesse sentido, é importante que a escola e o/a professor/a percebam a surdez e a pessoa surda por sua diferença cultural e linguística, reconhecendo suas singularidades.

Em “Ensino da língua escrita para alunos surdos”, publicada na *Presença Pedagógica* de novembro/dezembro de 2014, destaca-se que o processo de inclusão requer algumas adaptações e que estas se estendem também em termos metodológicos ao ensino de língua portuguesa. Ressalta que no bilinguismo, os/as estudantes surdos/as devem adquirir a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2), ensinada na modalidade escrita.

Figura 22 – Matéria publicada na revista *Presença Pedagógica*, em novembro/dezembro de 2013, com o título “Ensino da língua escrita para surdos”.



Fonte: REVISTA PRESENÇA PEDAGÓGICA (2013).

Chama atenção, ainda, para o panorama contemporâneo, apontando que alunos/as surdos/as apresentam dificuldades no uso da linguagem escrita, decorrente de práticas

pedagógicas inadequadas que não reconhecem suas especificidades. Nesse sentido, é válido pontuar que a Libras é a língua base – ou seja, o ponto de partida – para o/a estudante surdo/a aprender a leitura e escrita da língua portuguesa.

O contexto posto pela autora é perceptível na imagem que complementa a matéria, mostrando uma criança sentada em uma carteira escolar, com um livro aberto sobre a mesa, onde as letrinhas do alfabeto começam a sair do livro e sobrevoar sua cabeça, enquanto a criança coça a cabeça, mostrando uma expressão de dúvida e indicando que não sabe como proceder frente à atividade que lhe foi solicitada.

A última matéria selecionada intitula-se “Tenho um aluno surdo: e agora?”. Apresenta uma entrevista com a profa. Cristina Lacerda, pesquisadora e escritora da área da surdez, sobre o livro que possui o mesmo título e foi vencedor do prêmio Jabuti na categoria educação, em 2014. Na entrevista são abordados pontos como: as ideias de elaboração do livro, a questão da inclusão, desafios enfrentados pelos/as professores/as de surdos/as e mudanças necessárias no atual contexto socioeducacional.

Figura 23 – Matéria publicada na revista *Carta Fundamental*, em dezembro de 2014, com o título “Tenho um aluno surdo: e agora?”.



Fonte: REVISTA CARTA FUNDAMENTAL (2014).

Ao mergulharmos nas páginas das revistas pedagógicas de maior circulação no país podemos notar, nas quatorze matérias que encontramos e que aqui foram apresentadas de forma resumida, que os significantes surdez, surdo/a e educação de pessoas surdas é mesclado por diferentes perspectivas e posicionamentos – em alguns momentos enfatizando a falta da audição, a pessoa com deficiência, a importância do diagnóstico; em outros, evidenciando a necessidade da escola se adaptar às singularidades dos/as estudantes surdos/as, desenvolver práticas pedagógicas específicas e, principalmente, fazer uso do ensino de libras e de uma perspectiva de educação bilíngue.

Na próxima seção abordamos esses discursos de forma mais detalhada – porém, sem a pretensão de esgotá-los – buscando evidenciar as articulações e deslocamentos nos discursos sobre surdez e a educação de surdos/as no período de 1995 a 2015.

6.2 Articulações e deslocamentos nos discursos sobre surdez e educação de surdos/as no período de 1995 a 2015.

O percurso trilhado nessa pesquisa nos permite compreender que a realidade social é precária, contingente e provisória. Portanto, “não é possível encontrar a verdade na/da realidade [...], mas tantas realidades, quantas sejam aquelas que podemos enunciar, conhecer, pensar, discutir, disputar [...] quantas as que temos condições históricas – e linguageiras – para descrever” (CORAZZA, 2007, p. 113).

Nesse movimento, entendemos que as revistas pedagógicas brasileiras são espaços discursivos nos quais diferentes processos de negociação de significados são postos em ação, produzindo redes articulatórias, visibilidades, naturalização e institucionalização de práticas sociais, políticas e educacionais.

Os fragmentos discursivos extraídos das revistas não são neutros, mas resultado dos sentidos construídos historicamente. Tais significações são traços de diferentes campos discursivos que não podem ser facilmente identificados nem demarcados, caracterizando-se como um campo interdiscursivo que apresenta mesclas, em alguns momentos, de discursos médicos, pedagógicos, religiosos, terapêuticos, jurídicos, culturais, entre outros.

Como podemos observar pelas seções anteriores, as revistas pedagógicas brasileiras dialogam diretamente com (sobre) as transformações sociais, políticas e educacionais do país, posicionando-se recorrentemente de forma prescritiva, porém, também, reflexiva e crítica frente às questões em debate na sociedade de cada *espaçotempo*. Assim, com o intuito de compreender melhor as construções discursivas sobre a surdez e a educação das pessoas surdas nas revistas

pedagógicas ao longo dos vinte anos (1995-2015) analisados dividimos o período de vinte anos em dois subperíodos, a saber: 1995-2005 e 2006-2015.

O primeiro período é marcado, principalmente, por reformas no campo da educação e emergência de políticas públicas educacionais voltadas à qualidade na educação e formação docente. Já o segundo é caracterizado pela democratização e expansão das políticas de acesso à escola em todos os níveis de ensino, em especial, políticas de inclusão escolar e social. Como marcos normativos podemos citar: a Declaração de Salamanca (1994); Política Nacional de Educação Especial (1994); Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/1996); Declaração da Guatemala (1999); Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto nº 3.298/1999); Plano Nacional da Educação (Lei nº 10.172/2001); Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (2001); Lei da Libras (Lei nº 10.436/2002) e seu Decreto de Regulamentação (Decreto nº 5.626/2005); Plano de Desenvolvimento da Educação (Decreto nº 6.094/2007); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Atendimento Educacional Especializado (Decreto nº 6.571/2008); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009); Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014); e Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Lei nº 13.146/2015).

As matérias das revistas que compõem essa década refletem os movimentos discursivos emergentes no contexto educacional e político, notando que os primeiros cinco anos refletem as Políticas Nacionais de Educação Especial (1994) implantadas como resposta ao princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988), assim como, os acordos estabelecidos internacionalmente que visam a construção de “uma educação que atenda à todos” (CONFERÊNCIA DE JONTIEM, 1990) e, sobretudo, a criação de “políticas e práticas educacionais que acolham as especificidades dos alunos/as e proporcione um ensino diversificado e comum a todos os/as estudantes” (CONVENÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

“*Matemática sem barulho*” (NOVA ESCOLA, maio, 1996) e “*Surdos: uma reviravolta no aprendizado*” (NOVA ESCOLA, outubro, 1996) são reportagens que apresentam a surdez e a educação das pessoas surdas sob a égide da educação especial, mostrando experiências vivenciadas no contexto escolar por professoras que decidiram fazer a mudança em suas práticas pedagógicas e subverter a ordem posta.

Na primeira matéria, é posto que a professora Clélia Nogueira, na convivência com as filhas surdas, começa a perceber que o aprendizado e desenvolvimento delas ocorre na mesma época de crianças ouvintes (tomando como referente o filho ouvinte), indicando que não

dependem da oralidade e que a crença de que a criança surda é atrasada não condiz com a realidade. Tendo como base esse pressuposto, propõe um método de ensino, optando

começar pela Matemática. Ela justifica que ‘a disciplina constitui-se de ações exercidas sobre as coisas, o que é fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico de uma criança surda’ [...] Dessa forma, evita-se criar uma situação abstrata, para os surdos entenderem. [...] ‘As crianças atuam sobre os objetos, estabelecem relações e tiram suas conclusões’. [...] Os exercícios seguem um passo a passo. Primeiro, apresenta-se uma situação geral com a presença de objetos e de desenhos. Em seguida, os alunos discutem o problema. Só depois recebem o texto escrito e resolvem a questão. [...] Todo o conteúdo é passado por fichas elaboradas por ela mesma, com linguagem simples e com muita repetição de palavras. [...] A repetição facilita o domínio do termo e de seu significado (NOVA ESCOLA, maio, 1996, p. 34-35).

Podemos notar que a estratégia pedagógica usada pela professora Clélia leva em consideração as particularidades das pessoas surdas (visto que a maneira de ver e enunciar o mundo são diferentes), trazendo recursos visuais e uma linguagem simples e de fácil compreensão para construção de conceitos e aprendizados. Percebemos, também, que apresenta traços da perspectiva construtivista, visto que se aporta no contexto social e cotidiano dos/as alunos/as, trazendo situações gerais, estabelecendo relações entre eles e por fim, sistematizando os conceitos que se deseja ensinar. Portanto, apesar do direcionamento escolar na época ter, ainda, fortes marcas assistencialistas e segregacionistas – escola em período integral e atividades para reabilitação social – o posicionamento de Clélia frente à educação de surdos/as é subversivo. Em trecho da matéria, também usado como “olho do texto”, Clélia

se recorda de que ficou horrorizada quando procurou escolas para matricular suas filhas: ‘em uma, pediram uma empregada para cuidar delas. Em outra, perguntaram se elas babavam’ (op. cit., p. 34).

O trecho discursivo indica que a surdez, nestas escolas era significada como uma doença, inclusive, associada à distúrbios neurológicos. As pessoas surdas eram tidas como “anormais” que precisam de cuidados de outrem (evidenciando um discurso paternalista) e/ou de reabilitação para conviver em sociedade (com ênfase na institucionalização de práticas de normalização dos corpos). Lopes (2011) destaca que a institucionalização da norma dar-se através de mecanismos disciplinadores que governam a população de diversas formas, entre outras, esses mecanismos operam sobre os saberes pedagógicos e os saberes sobre si mesmo.

Observemos que a matéria tem como título: “*Matemática sem barulho*”, levando à compreensão de que o mundo da pessoa surda é um mundo que não apresenta ruídos, ou seja,

um mundo em que o silêncio é predominante. O que consiste numa “descrição simplificada, redutora, da experiência vivida por pessoas surdas” (LULKIN, 2000, p. 93). Outro exemplo do posicionamento da revista é o seguinte fragmento:

Uma das conquistas de que Clélia se orgulha foi conseguir ensinar ritmo aos alunos. Sem ouvidos, esse conceito soa artificial. A professora montou uma sequência “ritmada” de diferentes figuras geométricas (op. cit., p. 35).

A metáfora faz referência a surdez como falta (dos ouvidos), indicando uma perda, um déficit – pelo fato de não poder ouvir através do aparelho auditivo, o que não implica na não existência dele, primeiro “porque não têm lesões nos órgãos fonadores, e segundo, porque “falam” [e “ouvem”], porém em outra modalidade” (THOMA, 2002, p. 124).

A segunda reportagem - “*Surdos: uma reviravolta no aprendizado*” (NOVA ESCOLA, outubro, 1996) – aborda de forma central estratégias pedagógicas de base construtivista usadas em uma Escola Especial de Diadema-SP que recebe surdos/as e ouvintes e, que se encontrava com altos índices de reprovação, alunos/as desestimulados/as e pais desanimados por verem seus filhos/as como incapazes. A nova diretora evidencia que o problema era um ensino contestável que não completava as demandas dos/as alunos/as. Observemos o fragmento:

O segredo está no combate à infundada ideia de que eles são menos capazes do que os ouvintes, na adoção de linha construtivista e na ênfase no uso de recursos visuais. [...] ‘Devemos oferecer todas as possibilidades de comunicação’ [...] Vale utilizar língua de sinais, expressão corporal e facial, textos escritos ou, para quem consegue, emissão de ruídos. [...] Como não existem métodos específicos para alfabetizar ou ensinar outros conteúdos a surdos, a falta da linguagem falada [sic.] é sempre compensada com o uso intenso de estímulos visuais. É por isso que no prédio todo há sempre algo escrito. Nas portas, a palavra “porta”. Nas salas, cartazes exibem nomes dos alunos, sempre que possível com fotos. Outra estratégia é manter junto ao [quadro] cada uma das 23 letras do alfabeto acompanhada de um gesto da língua de sinais alfabética (p. 42-43).

Podemos perceber que a escola faz uma transição de perspectivas, saindo de um contexto de educação segregacionista e excludente para um novo contexto, onde as particularidades e demandas dos/as surdos/as parecem ser respeitadas, visto que enfatiza recursos visuais e abre a possibilidade para diferentes formas de comunicação – caracterizando-se como a abordagem da comunicação total⁴⁸ - com o intuito de diminuir e facilitar a comunicação entre todos/as.

⁴⁸ Mais informações retomar a secção 3.4 “Abordagens educacionais na educação de surdos/as” (p. 63-64).

Além deste posicionamento da diretora, a adoção da linha construtivista leva-os a participarem da construção do conhecimento através de histórias cotidianas e culturais, fazendo uso de diferentes recursos visuais, onde são explorados vídeos, fotografias, textos de gêneros diversificados etc. em consonância com os currículos propostos na/pela escola. Tais elementos possibilitam uma maior interação e compartilhamento de experiências, contribuindo, para uma educação inclusiva – visto que se apresentam de forma significativa para os/as alunos/as, possibilitando a aprendizagem de forma efetiva (SOUSA, 2011).

Nestas duas matérias nos foi perceptível a referência à pessoa surda ora como “deficiente auditiva”, ora como “surda”. Tais significantes não podem ser tomados como sinônimos – como algumas vezes parece ser posto nas páginas das revistas – visto que existe uma diferença considerável entre eles. ‘Deficiente auditivo’ têm suas raízes no discursos clínico-patológicos, significando a pessoa surda pelo que lhe falta ao corpo. Já ‘Surdo/a’ é um significante adotado pela comunidade surda, advindo de discursos socioantropológicos que reconhecem as pessoas surdas como pessoas que vivem experiências visuais e, se diferenciam por um carácter linguístico-cultural. Vejamos dois dos fragmentos:

Olho do texto (destaques feitos no corpo do texto pelo editor): “Criança com deficiência auditiva não tem atraso na aprendizagem escolar”.

Posicionamento da professora: “a ‘crença de que criança surda é atrasada’ não condiz com a realidade de seus alunos” (NOVA ESCOLA, maio, 1996, p. 42).

Nota-se que os fragmentos fazem referência ao mesmo contexto, porém, é perceptível que o uso do termo “deficiente auditivo” é um posicionamento da revista quando coenuncia os/as entrevistados/as da reportagem, evidenciando seu alinhamento com as políticas institucionalizadas e empenho na construção de sentidos e significados. Por outro lado, “surdo/a” é usado por quem reconhece a luta identitária deste grupo de pessoas.

Nos cinco anos seguintes (2000-2005), as matérias encontradas exibem questionamentos que refletem as mudanças e transformações propostas, principalmente em decorrência da Convenção de Salamanca (1994) e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e dos relatos sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais na sala de aula que surge em decorrência do reconhecimento da Libras (Lei nº 10.436/2002) enquanto língua própria da comunidade surda e sua regulamentação (Decreto nº 5.626/2005) que dispõe sobre formação docente e ensino da Libras em vários níveis.

A primeira matéria da *Presença Pedagógica* consiste num artigo intitulado “*Educação de Surdos: da escola normalizadora aos desafios atuais*” (março-abril, 2001) que aborda as

problemáticas da educação das pessoas surdas em meio às mudanças possibilitadas pelas políticas inclusivas no campo educacional, questionando as posições em que são alocadas às pessoas surdas e a educação. Observemos os fragmentos:

*[...] Em relação à Educação Especial, os discursos atuais evidenciam a urgência em incluir qualquer aluno, independentemente de sua singularidade (surdo, cego, paralisado cerebral etc.) na escola regular [...] O fato é que os órgãos governamentais legitimam o compromisso com a inclusão social, mas não proveem as escolas públicas de recursos para o atendimento educacional dos **alunos especiais** (p. 28). [...] a inclusão do **aluno surdo** não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte, e sim pelas diferenças sócio-históricas-culturais, de modo que o ensino se ancore em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez [...] Portanto, que se tenha um currículo em libras e uma pedagogia centrada no ensino da escrita (p. 29) [...] assumi[ndo] uma perspectiva sociolinguística/antropológica na educação de surdos, dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do sujeito surdo (p. 30).*

É notável que o posicionamento da revista é alertar e refletir sobre a forma como as políticas inclusivas em torno da educação das pessoas surdas vem sendo postas no contexto brasileiro, constituindo uma política “inclusiva” que integra – coloca no mesmo espaço – pessoas surdas e ouvintes, que garante o direito de acesso à escola, mas não à educação de qualidade, inserindo os/as surdos/as no contexto escolar, onde “permanecem amargando o constrangimento de estarem em uma sala de aula – palco por excelência da aprendizagem –, alheios ao saber que circula nesse espaço” (SOUSA, 2011, p. 5). Tendo que adaptarem-se às estruturas físicas, aos/as professores/as não preparados/as, aos “currículos ouvintes” hegemônicos e condições de ensino e aprendizagem pensados por “sujeitos que primam pelos ‘padrões normais’ – ouvinte, letrado, branco – sem ser convidado o surdo, o índio, o negro” (PRESENÇA PEDAGÓGICA, março-abril, 2001, p. 29).

Nesse sentido, aponta que o caminho não é uma educação ‘normalizadora’ que controla, estigmatiza e exclui os/as surdos/as/ em todos os sentidos – governando-os –, mas a construção de um contexto educacional inclusivo (não necessariamente a escola regular) que reconhece, valoriza e respeita as condições sócio-linguísticas-culturais das pessoas surdas, como um grupo de pessoas que possui uma língua e cultura próprias e, como tal, devem ser atendidas em suas demandas curriculares, educacionais, sociais, políticas, culturais, entre outras.

Ou seja, para romper com essa lógica, é urgente o reconhecimento das pessoas surdas como bilíngues – linguisticamente e culturalmente falando – adotando uma perspectiva que abarca suas particularidades e diferenças tanto no contexto social, como no cultural e escolar,

sobretudo, que lhe dê condições e lhes permita emergir como sujeitos surdos – não como sujeitos de uma falta específica, deficientes ou anormais.

A matéria que fecha esse primeiro período é intitulada “*São João traduzido em Libras*” (NOVA ESCOLA, dezembro, 2002) e apresenta uma experiência vivenciada na educação infantil que visa o ensino da Libras para alunos/as surdos/as e sua inclusão no contexto escolar, social e familiar através da efetivação do projeto “Festa de São João” elaborado pela professora Loide em parceria com a especialista em educação de surdos/as, Margarida, com o intuito de possibilitar aos/às alunos/as a compreensão da riqueza cultural das festividades juninas. É válido destacar que esta matéria é posterior à Lei da Libras (nº 10.436/2002) indicando um alinhamento da revista ao que concerne o “*o uso e difusão da Libras*” no campo educacional. Vejamos os fragmentos destacados da reportagem, abaixo:

“Para participar da festa com as outras crianças eles precisam conhecer aquele universo por meio da Língua Brasileira de Sinais”, justifica [Loide]. [...] “A primeira língua a ser usada pelos portadores de deficiência auditiva é a de sinais. É a Libras que vai dar base para aprendizagem da segunda língua, no caso o português”, explica Maria Inês Vieira, da Divisão de Educação e Reabilitação dos distúrbios da Comunicação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo”. [...] O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sustenta a inclusão de portadores de deficiência auditiva nas atividades regulares como meio de favorecer o desenvolvimento de várias capacidades, como a sociabilidade” (p. 20A). “Queríamos evitar que as crianças ficassem alheias ao que acontecia à sua volta, como espectadoras”, afirma Margarida. [...] Com o objetivo de reforçar a aprendizagem do novo vocabulário, Loide colocou na sala um varal com cartazes. Cada um tinha o nome de uma comida, escrito em português e no alfabeto digital (em que cada gesto significa uma letra), e ilustrando com desenhos representando a língua de sinais”. [...] Toda decoração da sala alusiva ao tema também era acompanhada de reproduções dos gestos em Libras. Nas tradicionais bandeirolas, a professora desenhou o sinal correspondente a cada cor (p. 21A).

Inicialmente, o trecho apresenta várias vozes – da professora, acadêmica, documento curricular, especialista e da revista – caracterizando uma mescla de discursos que é marca das matérias da *Nova Escola*, em especial do gênero reportagem, que contribui para legitimação do posicionamento da revista e autoridade discursiva (MAINGUENEAU, 1997).

Ao que concerne à prática pedagógica proposta pelas professoras no projeto “Festa de São de João” que envolveu toda a escola e a família dos/as estudantes, podemos perceber que ela consiste numa prática que têm como base a abordagem educacional bilíngue, visto que existe a preocupação da criança surda ter acesso ao conteúdo escolar primeiramente na língua de sinais, e, secundariamente, na língua portuguesa escrita e no alfabeto manual. Além do uso

de recursos visuais como cartazes, panfletos, material concreto, desenhos etc. que possibilitam uma maior aproximação e compreensão dos conteúdos escolares.

Se observarmos o final do fragmento extraído acima, podemos perceber que a revista faz referência aos ‘sinais’ e ‘configurações de mãos’ na Libras como sendo “*gestos*”⁴⁹, trazendo uma conotação/um sentido de língua limitada, simplificada, primitiva. Nesse sentido, destacamos que a Língua Brasileira de Sinais sancionada pela Lei nº 10.436/2002 possui todas as propriedades e componentes pertinentes às línguas orais – gramática, semântica, sintaxe, etc., portanto, devemos compreender que *sinais não são “gestos”*. Sendo necessário, “que nós, indivíduos de uma cultura de língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (espaço-visual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais” (GESSER, 2009, p. 21-22).

Notamos que as crianças surdas são posicionadas como “portadoras de deficiência auditiva”, mais uma vez, em consonância com os documentos normativos publicados na época: Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001). Ultimamente, seguindo os princípios estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), as pessoas surdas, bem como, as cegas, cadeirantes, com síndrome de down etc. são nomeadas como “pessoas com deficiência”, porém a comunidade surda luta por reconhecimento e significação enquanto surdos/as.

Nos primeiros dez anos de matérias publicadas sobre a surdez e a educação das pessoas surdas podemos perceber que as revistas fazem referência às mudanças e transformações normativas do campo educacional, procurando atualizar os/as docentes sobre os novos conceitos, as novas práticas, as novas tendências etc. – ora questionando posicionamentos e encaminhamentos da política educacional especial/inclusiva (onde a discussão sobre as demandas da educação de surdos/as é alocada), ora dialogando e disseminando as novas propostas do governo federal.

Os movimentos discursivos estabelecidos no curso da primeira década constituem-se como base (plano de fundo) para as demandas e aberturas (políticas, sociais e educacionais) que são vivenciadas nesse período de tempo, notando que os primeiros cinco anos fazem referência a expansão e discussões em torno das políticas inclusivas, aportando-se no princípio do “acesso de todos à escolarização” (Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, 2003); da “regulamentação da Libras: diretrizes para o ensino, formação de docentes e de

⁴⁹ “No dicionário de linguística e fonética, por exemplo, os gestos são considerados traços paralinguísticos ou extralinguísticos das línguas orais” (GESSER, 2009, p. 22).

intérpretes” (Decreto nº 5.626/2005); da “formação docente para educação especial e implantação de recursos que possibilitem a permanência das pessoas com deficiência no ambiente escolar” (PDE - Decreto nº 6.094/2007), assim como, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

A primeira matéria intitulada “*O fim do isolamento dos índios surdos*” (NOVA ESCOLA, dezembro, 2007), aborda questões educacionais, práticas e desafios no contexto da educação indígena para surdos/as. Inicialmente é apresentada a história de Amarildo, um índio surdo de etnia Caingangue que vivia um contexto de isolamento (exclusão) tanto dentro da comunidade indígena como na escola, visto que ninguém sabia se comunicar com ele e não tinham conhecimento de sua surdez, sendo considerado um deficiente mental⁵⁰.

Vale destacar que a educação das pessoas indígenas sempre foi responsabilidade da Fundação Nacional do Índio, sendo incorporada ao Ministério da Educação em 2001, através da Lei nº 10.172 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e configura-se como uma proposta de escola indígena bilíngue (língua indígena/língua portuguesa), que respeita a identidade cultural e linguística de suas populações.

No caso da reportagem, a educação de Amarildo só começa a mudar quando a surdez dele e de outras sete crianças da tribo foi identificada pela gerência regional da secretaria de educação de Santa Catarina, implantando, posteriormente, um programa pedagógico para atender às particularidades do grupo de surdos/as indígenas. Vejamos alguns fragmentos:

"Foi muito difícil estabelecer uma comunicação mínima com os estudantes no início do processo. Primeiro, tive de conquistar a confiança deles", conta Marisa Giroletti, pesquisadora na área de processos inclusivos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). [...] O desafio levou a pesquisadora Marisa a aldeias caingangues. O objetivo dela era fazer com que crianças e jovens conhecessem a língua brasileira de sinais (Libras), já que não conseguiu identificar uma linguagem de gestos própria naquele povo. "Com o passar do tempo, porém, percebi que havia sinais compartilhados pelos surdos da comunidade. Nós é que precisávamos conhecer o gestual para melhorar a comunicação e levar os surdos a avançar na aprendizagem." Amarildo e seus colegas, portanto, tinham uma maneira de se comunicar que precisava ser valorizada. Assim que a equipe da Escola Cacique Vanhkre percebeu a existência de sinais locais, Sonimara da Silva, professora bilíngue (Português e Libras), teve grande preocupação em aprendê-los e incorporá-los à comunicação com as crianças surdas. "Elas mesmas nos ensinam os gestuais. Passamos a utilizá-los no dia-a-dia, paralelamente à Libras", explica. O interessante é que a turma distingue perfeitamente a língua brasileira

⁵⁰ O termo “deficiente mental” é usado pela revista, hoje nomeia-se “deficiente intelectual”. Vale ressaltar que na antiguidade as pessoas surdas eram nomeadas como loucas/débeis mentais ou que eram possuídas por espíritos maus e/ou amaldiçoadas em decorrência de não falarem. No contexto indígena a visão sobre as pessoas surdas é semelhante, culturalmente falando, os indígenas que nasciam “defeituosos” eram considerados maldição dos deuses, não sendo prospero para a aldeia mantê-los vivos ou junto à comunidade indígena.

de sinais e o SKA [sinais kaingang da aldeia]. Isso garante o diálogo com surdos dentro e fora da aldeia. [...] Ela alfabetiza as classes em Português e trabalha em parceria com um professor de caingangue (em que as crianças também aprendem a ler e escrever) e com um instrutor de Libras (NOVA ESCOLA, dezembro, 2007, [s./p., online]).

É perceptível que tanto a identidade indígena quanto a identidade surda de Amarildo e das demais crianças passam a ser respeitadas no ambiente escolar e social. A escola indígena e a professora reconhecem suas línguas, buscando atender as particularidades linguísticas e culturais dos/as estudantes, incentivando a difusão e uso com os/as demais alunos/as. Nesse sentido, percebemos que a educação dos/as surdos/as de etnia caingangue não se configura como bilíngue (uso de duas línguas), mas se aproxima da abordagem educacional bilíngue, visto que incentiva o ensino e a difusão das línguas (Cainguague – escrito e em sinais, Português escrito, Libras), respeitando a identidade linguística e cultural da comunidade.

Em consonância com a política de educação indígena, enfatiza-se a importância de se ter índios formados como intérpretes de Libras, visto que possuem uma experiência direta com a comunidade e o domínio da língua portuguesa e da língua indígena, o que facilita a difusão e sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais das comunidades indígenas. Exemplificando, cita a comunidade indígena Guaranis-Caiovás, onde existe a preocupação de que tanto professores/as como intérpretes sejam índios/as da própria comunidade.

Nesse sentido, aponta que existem muitas línguas indígenas no Brasil – como o Guarani, mas que a única língua de sinais indígena reconhecida no país é a da comunidade Urubu-Kaapor, no sul do Maranhão. Trata-se de uma comunidade indígena que possui grande incidência de pessoas surdas e que ao longo tempo foi desenvolvendo uma forma de comunicação própria, a qual é falada tanto por pessoas surdas como pelas ouvintes.

Sem querer simplificar as questões em torno da educação de surdos/a, talvez o que falte à educação das pessoas surdas seja justamente uma política que reconheça, de fato as particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda, como bem é apontando alguns caminhos através do decreto nº 5.626/2005 – uma educação bilíngue com foco na Libras.

“*Falar com as mãos*” (NOVA ESCOLA, abril, 2009) é uma reportagem que apresenta práticas pedagógicas elaboradas e realizadas por professoras para estudantes surdos/as inclusos/as nas escolas comuns, evidenciando que trata-se de políticas governamentais de inclusão propostas que demandam novas posturas de professores/as e da escola. No corpo da matéria são apresentadas três experiências: de uma professora de geografia, de uma de matemática e a última, de intérpretes de Libras. Vejamos os fragmentos:

Caso 1: [...] *Para ensinar quem não ouve, ela tem de falar mais. A maior mudança foi deixar o giz em segundo plano. Cada tipo de relevo, clima e vegetação precisava de fotografias, desenhos, gravuras e muitos exemplos verbais. Em vez de simples mapas, o mundo passou a ser representado em bolas de isopor para facilitar a compreensão dos meridianos.*

Caso 2: [...] *Silvana percebeu com o tempo que quase tudo precisava ser adaptado: a postura, a maneira de falar, a avaliação e, principalmente, os materiais. "Uma pessoa que cresceu sem escutar aprende por observação. Ela precisa ver, montar e perceber os conceitos de forma concreta", diz Roseli. Foi assim, com aulas visuais e exemplos palpáveis, que conseguiu lecionar. **Usou material emborrachado, quadrados, cubos, jogos, dados e desenhos. Ensinou adição com objetos que se agrupavam. Para a multiplicação, dividiu os próprios alunos da sala em quadrados desenhados no chão: três turmas de quatro igual a 12, cinco grupos de cinco crianças resultavam em 25. As frações foram entendidas com círculos desenhados na mesa em formato de pizza: com dois pedaços do total de oito, se faz um quarto. Até a probabilidade ficou mais fácil com uma boneca de papel e várias roupas para combinar.***

Caso 3: [...] *Além dos professores, as turmas em que os deficientes auditivos são matriculados recebem noções de libras. "As crianças aprendem rápido e, em vez de ficar com preconceito, logo ajudam os professores a entender o que os colegas surdos dizem", explica o diretor da unidade, Márcio Jambeiro. (NOVA ESCOLA, abril, 2009, [s./p., online]).*

Destacamos inicialmente, o posicionamento sugestivo da revista ao indicar - “*Para ensinar quem não ouve*”, “*Usou material*”, “*Ensinou adição*” - o que pode ser feito, com que recursos (baixo custo e fácil acesso) e em que contextos, colocando em prática uma pedagogia prescritiva e sugestiva⁵¹ que, no caso, visa atualizar e formar professores/as de surdos/as através de experiências outras apontadas como práticas de excelência pela revista. Tal contexto aproxima-se da realidade vivenciada por muitos docentes, proporcionando uma tomada de posição frente o que é posto nas páginas da revista em contraposição à realidade vivenciada – falta de estrutura escolar, de recursos humanos e tecnológicos, condições precárias etc.

Outro destaque é a forma como a pessoa surda é posicionada nestes discursos, ora como aquele que *não ouve*, ora como *deficiente*, ora como quem *não escuta* e raramente como surdos. Ou seja, majoritariamente as pessoas surdas são posicionadas e significadas como sujeitos de uma falta específica, não reconhecendo sua identidade linguística-cultural. Por outro lado, podemos perceber uma preocupação e direcionamento para o uso de recursos visuais e do exercício de uma pedagogia visual – reconhecendo e assumindo que as pessoas surdas são seres que vivem experiências visuais⁵², configurando-se como um campo de negociação que está em

⁵¹ Sobre o posicionamento prescritivo e sugestivo da revista, temos outros trabalhos já realizados: Costa (2006), Costa e Silveira (2006), Rocha (2005), Ramos (2009), Stumpf, (2003) entre outros.

⁵² Tais autores/as defendem e apontam as pessoas surdas como seres que vivem experiências visuais: Lopes (2011), Sá (2006), Perlin (2010; 2003), Perlin e Miranda (2003), Skliar (2010) e Souza (2011).

constante conflito e que reflete as articulações e deslocamentos estabelecidos historicamente entre a comunidade surda e os marcos normativos instituídos no campo educacional.

O uso de recursos visuais - exercício de uma pedagogia visual - ensino e disseminação da Libras no contexto escolar evidencia o reconhecimento das singularidades das pessoas surdas para apreensão e construção de sentidos e significados, visto que as mesmas estabelecem relações conceituais através da Libras, uma língua espaço-visual. Nesse sentido, Lacerda, Santos e Caetano (2013, [s./p., on-line]) apontam que

um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, uma fotografia, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelos professores de ciências, física, química, biologia, história, geografia, matemática, inglês, entre outros. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse à tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. A escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula. [...] Além disso, o trabalho do intérprete de Libras será muito mais efetivo quando a informação visual é acessível, pois com e sobre ela o aluno surdo poderá construir conceitos e os colocar em tensão em relação àquilo que é apresentado pelo professor, dando oportunidade para uma aprendizagem mais reflexiva e efetiva.

Portanto, o uso de recursos visuais e o exercício de uma pedagogia visual no campo da educação amplia as possibilidades de aprendizagem para todos/as os/as estudantes surdos/as mediante a valorização de suas particularidades linguísticas e culturais, assim como, favorece uma melhor compreensão e ampliação dos sentidos sobre os temas/conteúdos em estudo e o contexto escolar por não surdos/as.

A terceira matéria deste período é “*O bilinguismo e o deficiente auditivo*” (PRESENÇA PEDAGÓGICA, maio-junho, 2009), trata-se de um artigo de autoria de duas fonoaudiólogas que tematizam a surdez e a questão da apropriação linguística pelas pessoas surdas. Objetivando fazer uma releitura da proposta bilíngue “e nortear a ação inclusiva se desdobrando em projetos sociais que efetivam o ideal bilíngue, desmitificando as limitações auditivas e permitindo uma função social almejada” (PRESENÇA PEDAGÓGICA, maio-junho, 2009).

A surdez é a perda parcial ou completa da audição em um ou mais ouvidos. Uma criança pode nascer com uma perda na audição ou desenvolver o problema posteriormente”. [...] A criança deficiente auditiva (DA) é privada do sentido que permite ao ser humano, através do som, se situar, localizar objetos no espaço, perceber indicações alertadoras e os avisos do ambiente físico. [...] A tecnologia atual permite que a criança diagnosticada precocemente como deficiente auditiva, mesmo com uma perda profunda, tenha acesso aos sons da fala. Os aparelhos auditivos são aparatos eletrônicos que ampliam o ideal sonoro do meio para o DA.

A ideia de se apropriar de um código para que os indivíduos pudessem se comunicar levou à elaboração de estratégias, entre elas a Libras (Língua Brasileira de Sinais), a comunicação alternativa, o código escrito, a pictografia etc.[...] Um deficiente auditivo devidamente assistido pode acessar cognitivamente dois códigos da mesma forma que um indivíduo típico o faz. [...] A ideia de bilinguismo é próxima, permitindo ao DA se comunicar com outros DAs através da língua de sinais, e com os demais falantes através da oralidade". O processo de oralização do DA pode acontecer simultaneamente à aquisição da LIBRAS, e esses processos podem se apoiar. A oralização acontece através de outras percepções da produção oral. Outras vias de acesso ao som são oferecidas ao DA: o aparelho auditivo, o treino tátil, a percepção visual da fala ou leitura labial, entre outros recursos que levam o DA a perceber como o som é produzido e, através dessa vivência, reproduzi-lo" (p. 22-24).

Enunciada sob os olhares médicos, notamos que a surdez é compreendida “como uma falta a ser segregada, isolada, institucionalizada para ser recuperada, a surdez é tratada como um defeito, uma anormalidade a ser corrigida” (THOMA, 2002, p. 133). Essa significação da surdez reproduz estereótipos com base numa normalidade totalitária - *sine qua non* - que constrói/reproduz padrões e incita a necessidade de recursos tecnológicos e humanos para naturalização das pessoas surdas em ouvintes através de práticas de controle dos corpos surdos.

Notamos que o sentido reproduzido sobre a perspectiva bilíngue não condiz com as propostas estabelecidas nos marcos normativos e adotadas pelas comunidade surdas brasileiras (FENEIS) que reconhecem suas particularidades linguísticas e culturais. Trata-se da enunciação de um conceito de oralismo às avessas que dissemina práticas sutis de governo das pessoas surdas, onde não há a proibição do uso da língua de sinais, porém há o incentivo as práticas de oralização, leitura labial, amplificação de sons através da tecnologia que visa resgatar as pessoas surdas, posicionando-as num discurso clínico-reabilitador.

Por um lado, a Libras é entendida como “*um código comunicativo de um grupo [que] têm funções mais que comunicativas, tem funções sociais e identitárias*”, por outro, é considerada como “*socioletos, expressões usadas por grupos específicos tais como médicos, punks, internautas, funcionários da construção civil, entre outros*” (op. cit., p. 24). Ressaltamos que significar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como “socioletos” é descaracterizá-la enquanto língua. Nesse sentido, Skliar (2010, p. 22) evidencia que “deslegitimam-se as línguas estrangeiras e os dialetos regionais e étnicos, se é, proclamadamente monolíngue, destroem-se as sementes de uma proposta de educação bilíngue”.

As significações postas nas páginas da matéria são reforçadas nas imagens de pinturas rupestres, apresentando um sentido que posiciona a pessoa surda como um “ser primitivo” que precisa de ajuda e necessita estabelecer contato com outros seres “mais evoluídos” para

desenvolverem as condições necessárias para se relacionar em sociedade. A título de exemplificação vejamos algumas posturas que são indicadas para os/as professores/as mediante o desafio da inclusão escolar

Postura/adaptação 3 sugerida: “Procure falar com a criança com uma fala bem articulada (a boca deve fazer movimentos um “pouco exagerados”), com a voz em tom habitual (nem tão alto, nem tão baixo), usando gestos somente como apoio”.

Postura/adaptação 5 sugerida: “Permita que ela sinta necessidade de falar! Para isso é importante que você não atenda de imediato aos gestos e apontamentos da criança. Peça a ela a fala, o som”.

Postura/adaptação 7 sugerida: “Para que a criança aprenda a associar os sons às situações, à fala, às ações, ela precisa usar os aparelhos auditivos de forma contínua, só os retirando para dormir e para tomar banho ou em outra situação que possa causar dano ao aparelho ou à criança” (PRESENÇA PEDAGÓGICA, maio-junho, 2009, p. 26-27).

Portanto, podemos ver escancaradamente formas de controle e normatização sobre o corpo surdo – marcas da abordagem oralista no campo da educação de surdos/as que permanece fortemente viva, principalmente no campo discursivo da medicina.

Tais enunciações discursivas evidenciam a necessidade de desconstrução dessa perspectiva que começa pelo rompimento das articulações estabelecidas com o campo das políticas de educação especial/inclusiva, como proposto por Skliar (2010). Deslocando os olhares com base numa perspectiva socioantropológica e linguística que incita a urgência de construção de uma política de educação para pessoas surdas – nos moldes da política educacional indígena – uma educação que reconhece as particularidades culturais e linguísticas.

A reportagem intitulada “*Alunos surdos cantam dançam e interpretam a aula de arte*” (NOVA ESCOLA, dezembro, 2010) expõe práticas pedagógicas usadas por professores/as de artes para o ensino e aprendizagem de estudantes surdos/as inclusos/as em classes comuns. Vejamos fragmentos dos três exemplos expostos no corpo da matéria:

Caso 1: [...] a intérprete Jardilene Lopes participa de todas as atividades preparadas pela professora. Tudo o que Simone ensina, Jardilene traduz para libras. Assim, ela ajuda as crianças com deficiência a acompanhar as tarefas, que são sempre diversificadas: peças tradicionais, outras só em linguagem de sinais e algumas com destaque para a dança. [...] todos têm muito contato com a língua escrita: ao apreciar montagens em vídeo, acompanham as histórias com legendas e, ao ler textos teatrais, aprendem a importância da pontuação para transmitir as ideias - como não existem pontuação e entonação em libras, aprender o português formal não é tão simples para os deficientes auditivos.

Caso 2: [...] A maior dificuldade do professor Rogério Heurich nas aulas de música era se comunicar: os sinais usados pelo maestro eram difíceis de entender para os

jóvens surdos. [...] Com o auxílio da intérprete, ele criou gestos especiais, misturados com libras. "Agora que o ano está terminando, eles nem precisam mais que eu aponte os erros. Às vezes, ajudam os colegas ouvintes.

Caso 3: [...] A vibração da música ajuda a marcar o ritmo - assim como o sapateado ou a marcação num tambor. [...] "Luzes permitem indicar tempos no espetáculo", lembra Ana Paula. Ela conta que, no começo, sofreu para se comunicar com os alunos surdos do 5º ano, pois eles confundiam os sinais de libras com movimentos que a professora queria ensinar. [...] Primeiro, foram selecionadas imagens que inspiravam movimentos. Em seguida, os estudantes montaram uma sequência. Assim, as **meninas surdas** do CE Colemar Natal e Silva, em Goiânia, acompanharam as aulas de dança. "Os alunos podem inventar passos, analisar movimentos e pensar sobre o conteúdo, em vez de só copiar a coreografia".

As pessoas surdas são posicionadas ora como deficientes auditivas – realçando a falta de audição – ora como surdas, indicando uma certa negociação que advém dos discursos postos nos marcos normativos. Destacamos a ênfase dada ao papel do/a intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva, contribuindo para o estabelecimento da comunicação entre estudantes surdos/as e ouvintes (professores/as e estudantes) na sala de aula; elaboração de estratégias/recursos que favorecem a aprendizagem dos/as surdos/as – uso de luzes, vídeos com legenda, cartazes, adequação de sinais etc., assim como, sugestões de atividades que reconhecem as particularidades linguísticas e culturais das pessoas surdas.

Tal contexto favorece a aproximação com a língua portuguesa escrita, posicionada em segundo plano e apresentada através das legendas, dos textos escritos das peças teatrais etc. No entanto, como ressaltado por Sousa (2011, p. 8)

a inserção do profissional intérprete em sala de aula pode minimizar as dificuldades comunicativas do surdo, devido aos problemas linguísticos geralmente enfrentados pela comunidade surda no espaço escolar. Contudo, a inclusão almejada e descrita na legislação não é atingida plenamente, ainda que com a presença do intérprete.

Notemos que essa reportagem é posterior ao decreto nº 5.626/2002 que dispõe no seu capítulo III sobre a formação do professor e instrutor de Libras, bem como, a Lei nº 12.319 de 1º setembro de 2010 que dispõe sobre a profissionalização do intérprete de Libras. Logo, percebemos que a reportagem, ao dar ênfase ao trabalho/papel do/a intérprete, retoma os marcos normativos ao colocar este profissional como intermediador das relações escolares. Sendo perceptível, mais uma vez, o papel da revista em propagar as políticas governamentais.

Associadas à matéria anterior (*Alunos surdos cantam dançam e interpretam a aula de arte*), temos mais três matérias que são postas como complementares e se constroem como

forma de interação com os/as leitores/as, respondendo dúvidas e apresentando encaminhamentos frente os desafios da inclusão de surdos/as nas escolas comuns.

“*Maria Cristina da Cunha Pereira fala sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos*” (NOVA ESCOLA, dezembro, 2010) é a primeira destas matérias que aborda uma entrevista com a referida doutora ao que concerne as semelhanças e diferenças entre os processos de alfabetização de estudantes surdos/as e ouvintes. Vejamos as questões respondidas:

1. Por que não se deve forçar a fala numa criança que não escuta?
2. A família também deve aprender Libras?
3. Com que idade uma criança consegue aprender a língua de sinais?
4. Qual é a relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa?
5. Quais são as condições básicas para se alfabetizar uma pessoa surda?
6. Nesse caso, qual é o trabalho do intérprete na sala de aula?
7. Como deve ser o processo de alfabetização dos alunos surdos?
8. E como se dá o processo de aquisição da língua escrita pelas crianças surdas?
9. O professor deve usar textos facilitados com esses alunos?
10. Como o professor deve trabalhar conteúdos que estão vinculados à fala? A acentuação, por exemplo?

Tais questionamentos configuram-se como um conjunto de respostas às dúvidas e indagações dos/as leitores/as frente o processo de alfabetização de estudantes surdos/as, sobretudo, ao que concerne a aquisição da Libras por crianças e suas relações com o português escrito. A revista procura (des)construir mitos e verdades que permeiam o contexto da educação de surdos/as, indicando e orientando os posicionamentos que devem ser tomados por professores/as e familiares frente aos/às surdos/as, a sua educação, os conteúdos etc.

Podemos notar que a entrevista com a linguista e professora da PUC/SP funciona como um recurso de legitimação - efetivação de uma autoridade discursiva⁵³ - da revista, habilitando-a diante dos/as leitores/as como o instrumento educacional que apresenta discursos válidos e atuais frente aos desafios do campo educacional, como já evidenciado por diversos/as autores/as (COSTA, 2006; OLIVEIRA, 2007; RAMOS, 2009; ROCHA, 2005; STUMPF, 2003).

Na matéria é apontada a importância de se reconhecer a língua portuguesa – em sua modalidade escrita - como a segunda língua das pessoas surdas, sendo a Libras a língua base para aprender a ler e escrever em português (no caso do Brasil), como recomendado nas políticas e marcos normativos. No decorrer da entrevista, notamos que a pessoa surda é posicionada como alguém que possui particularidades linguísticas e culturais próprias.

⁵³ Mais informações consultar Maingueneau (1997) e Charaudeau (2015).

Dando sequência, “*O desafio de ensinar Língua Portuguesa a alunos surdos*” (NOVA ESCOLA, dezembro, 2010) trata-se de uma matéria complementar que apresenta um conjunto de expectativas de aprendizagem para estudantes surdos/as ao que concerne o ensino de Língua Portuguesa na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (I e II)⁵⁴. Vejamos alguns trechos:

Educação Infantil: *Ao final desta fase espera-se que as crianças sejam capazes de contar histórias simples em Libras. Utilizar cartazes com a representação de palavras em Libras e em Língua Portuguesa é uma ação que ajuda a por as crianças com deficiência auditiva em contato com a Língua Portuguesa escrita desde cedo - já que a apreensão desta língua é visual para o aluno surdo”. “As imagens também devem ser bem exploradas pelos educadores durante os momentos de leitura. É importante que os pequenos possam observar as ilustrações e compreendê-las como elementos complementares à narrativa”. [...] “O uso de DVDs de histórias contadas em Libras por outras crianças ou de DVDs de brincadeiras com regras interpretadas em Libras associadas às imagens são recursos importantes no dia a dia da pré-escola”. [...] O erro mais comum na educação infantil é a tentativa de oralização da criança surda, mesmo que ela possua resquício de audição.*

Ensino fundamental I: *Nessa etapa a criança deve chegar sabendo se comunicar e escrever o próprio nome. [...] “Ao contar histórias para o aluno com deficiência auditiva, faça com que ele observe detalhes da escrita e da ilustração. As palavras grafadas sempre devem estar associadas ao seu significado interpretado em Libras”. [...] “O maior desafio para o aluno surdo é que ele compreenda a língua como prática social”.*

Uma boa experiência: *ao receber uma aluna surda na sala de aula do 1º ano, Grazielle decidiu por em prática o que aprendeu no curso de Libras e ensinar Língua Portuguesa escrita e Libras para toda turma. “Para tanto, ela organizou jogos em Língua Portuguesa escrita, língua de sinais e imagens; fixou cartazes relacionando palavras, imagens e sinais; utilizou o dicionário trilingue e leu histórias para as crianças interpretando-as em Libras”.*

Ensino fundamental II: *Nesse estágio espera-se que os alunos consigam interpretar e reconhecer os diferentes gêneros textuais – biográficos, jornalístico, científico, crônicas, contos, relatos históricos etc., assim como, escrever textos coerentes simples para explicar a própria realidade. [...] “Organizar esquemas e estimular a produção escrita de notas e textos de opinião ajuda o aluno nesse processo. Atividades de leitura compartilhada em pequenos grupos; de leitura em Libras feita pelo intérprete ou pelo professor; e de leituras autônomas conferem mais segurança ao aluno”. [...] “Invista nas situações de sistematização de conteúdos, apresente ao aluno o que será feito, amplie o tempo de realização das atividades e atue sempre em conjunto com o profissional da sala de recursos, responsável pelo AEE”.*

⁵⁴ A revista apresenta uma síntese das orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa para pessoas surdas, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Uma boa experiência: A Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição, em São José, região metropolitana de Florianópolis, convive com 45 alunos com deficiência auditiva. Conta com ajuda de oito intérpretes e uma instrutora surda, além de AEE. [...] “O professor João Batista de Souza explora elementos visuais para ensinar Língua Portuguesa escrita aos alunos. Para trabalhar os verbos, ele elaborou tabelas com letras grandes, fixadas nas paredes da sala com as conjugações. O professor também criou ícones que indicam os diferentes tempos verbais. [...] Para ensinar os numerais ele tirou cópias de folhas de talão de cheque e de notas fiscais para que fossem preenchidas pela turma. ‘Procuro trabalhar textos que estejam de acordo com o cotidiano dos alunos’”.

Podemos notar que, mediante a identificação de que ensinar língua portuguesa escrita para surdos/as é um desafio em decorrência das particularidades linguísticas, a revista se propõe fazer uma síntese de proposições curriculares, recomendações e expectativas de modo a auxiliar, direcionar e guiar os/as docentes, mostrando que tal prática é possível mediante a elaboração de algumas estratégias que são apresentadas como exemplos de “boas experiências” - aquelas que devem ser seguidas. Evidenciando, também, que tais proposições estão em consonância com o que foi proposto e institucionalizados nos documentos normativos. Tais elementos são característicos desta revista, constituindo/evidenciando seu ethos enunciador.

Em termos de práticas pedagógicas direcionadas para professores/as de estudantes surdos/as é perceptível que segue a tríade – Libras, português escrito, recursos visuais. Sendo recomendado a diversificação dos gêneros textuais para uma melhor compreensão dos textos escritos, uso de recursos visuais diversos de modo a facilitar o estabelecimento de relações entre o português escrito e a Libras, bem como, atividades com a participação do/a intérprete.

A última matéria complementar à “Alunos surdos cantam, dançam e interpretam a aula de arte” enuncia as políticas públicas nacionais em prol da inclusão de estudantes surdos/as, esclarecendo dúvidas de leitores/as ao que concerne à inclusão na escola regular. Intitulada “Programas e materiais que ajudam na inclusão de surdos” (NOVA ESCOLA, dezembro, 2010) aponta que existem duas correntes no campo da educação: uma que defende a escolarização das pessoas surdas em escolas de surdos/as pelo menos até o final do ensino fundamental II e a outra que afirma que os/as estudantes surdos/as devem estar matriculado/as em escolas regulares. Vejamos alguns fragmentos:

O fato é que o número de pessoas surdas matriculadas nas escolas regulares não para de crescer. Segundo os dados do Censo Escolar de 2009, mais de 40mil alunos com algum tipo de deficiência auditiva - surdez total, perda parcial da audição ou surdocegueira - estão nas classes regulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, o que representa 65% dos estudantes com deficiência auditiva

do país. E é preciso encontrar meios eficazes para incluir esses alunos e garantir a aprendizagem em todos os segmentos.

[...] O Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece que alunos com deficiência auditiva tenham o direito a uma educação bilíngue nas classes regulares.

[...] Entre 2006 e 2009, o Ministério da Educação (MEC) certificou pouco mais de 5 mil intérpretes pelo ProLibras - o Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - e, embora mais de 7,6 mil cursos superiores de Pedagogia, Fonoaudiologia e Letras ofereçam a disciplina de Libras, ter o número de intérpretes necessário para atender a demanda das escolas ainda é uma realidade distante.

Em vigência no país existem duas políticas de educação bilíngue para surdos/as com direcionamentos diferenciados – uma proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que defende a inclusão de surdos/as no sistema regular, em contraposição - posta em relação antagônica - a política de educação bilíngue estabelecida pelo Decreto Federal nº 5.626 de dezembro de 2005 e defendida por pesquisadores/as e comunidades surdas, expondo que a educação das pessoas surdas deve efetivar-se através de campo específico próprio em consonância com as particularidades sociais, culturais e linguísticas.

Em estudo sobre os diferentes sentidos e significações produzidas sobre a educação de surdos/as e a inclusão em circulação no país, Lodi (2013, p. 52-53, grifos da autora) aponta que

A Política Nacional de Educação Especial foi construída a partir de um discurso que tem como objetivo valorizar os processos inclusivos dos alunos sob sua responsabilidade “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação [social] dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 1). [...] Para a proposição do novo paradigma educacional, o documento entende que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, complementando ou suplementando as práticas e os conteúdos desenvolvidos no ensino regular, de forma a possibilitar um currículo comum a todos, que contemple a diversidade e as necessidades específicas dos alunos. [...] Enquanto o texto da Política de Educação Especial visa instituir objetivos e traçar diretrizes que deem conta da enorme diversidade que constitui o alunado brasileiro, o texto do Decreto nº 5.626/05 dispõe sobre os processos educacionais específicos das pessoas surdas. Enfatiza a necessidade de implantação da educação bilíngue para esses alunos e, a fim de que essa proposta seja efetivada, estabelece como deve ser a formação dos profissionais para atuarem junto a esses estudantes. Essa cisão entre as particularidades dos alunos surdos e aquelas dos demais estudantes ouvintes (com ou sem outras diferenças) carrega uma marca histórica de luta e conquista dos direitos linguísticos dos surdos com vistas à inclusão social, deslocando essa educação das discussões gerais sobre a [educação] especial e constituindo-a como uma área específica de saber.

Portando, a lógica discursiva posta no decreto federal significa a educação de surdos/as na perspectiva bilíngue, evidenciando que: a Libras deve exercer papel central nesta perspectiva; o ensino bilíngue não necessariamente precisa ocorrer em escolas bilíngues,

podendo ocorrer em escolas regulares, desde que haja profissionais cientes das particularidades linguísticas e culturais e a presença de intérpretes de Libras; e, que a língua portuguesa na modalidade escrita deve ser compreendida como segunda língua da pessoa surda em todos os aspectos educacionais.

Por outro lado, a política da educação especial inscreve a educação bilíngue como uma modalidade inclusiva na qual o/a estudante surdo/a terá acesso aos conteúdos na língua portuguesa e na língua de sinais, não especificando os limites existentes entre elas e como deverá ser utilizada pelos/as professores/as em sala de aula. Nesse sentido, como trata-se de um contexto inclusivo, onde a maioria dos/as estudantes é ouvinte (língua oral-auditiva), o uso da língua de sinais (espaço-visual) ficará restrito ao/à intérprete de Libras, responsabilizado/a pelo ensino das pessoas surdas no espaço escolar (LODI, 2013).

É notável a expansão dos números de matrículas efetivadas nas últimas décadas no sistema público de educação, como também, que tal expansão é resultado do comprometimento das instâncias governamentais em atender o chamado dos acordos internacional em prol da construção de uma “*educação de qualidade para todos*” e de uma “*educação inclusiva*”. Contudo, é válido ressaltar que estar matriculado/a na escola não significa, necessariamente, garantia de permanência, desenvolvimento e aprendizagem, muito menos oferta de uma educação de qualidade, respeito às particularidade linguísticas e culturais, e, experiência inclusiva plena no contexto escolar (LOPES, 2007).

Nos cinco anos restantes (2011-2015) - em contraposição ao período anterior - as matérias das revistas aparecem com menos frequência, enfatizando as relações estabelecidas entre o ensino de português escrito e os/as estudantes surdos/as.

A primeira matéria deste período é “*Alunos surdos e linguagem escrita*” (PRESENÇA PEDAGÓGICA, maio-junho, 2012), consistindo num artigo de autoria de uma fonoaudióloga e linguista que aborda o processo de letramento da língua portuguesa por surdos/as, ressaltando a importância da mediação do/a professor/a proficiente em Libras e o uso de recursos e configurações textuais diversificados. Inicialmente Ana Cristina Guarinello evidencia que há uma multiplicidade de estudos sobre apropriação da língua portuguesa por surdos/as, abordando questões sobre a construção da escrita frente as metodologias empregadas; as principais dificuldades e formas variadas de escrita dos/as surdos/as; e outros que evidenciam as singularidades da escrita de surdos/as e a marca da Libras presente nos textos escritos.

É evidenciado que para a pessoa surda se inserir no universo do letramento faz-se necessário o estabelecimento de práticas sociais de leitura e de escrita que estejam associadas

ao cotidiano destes sujeitos, visto que em muitos casos a pessoa surda não conhece a Libras e/ou não dispõe na escola de um acompanhamento com profissionais especializados.

Vejam os que diz os fragmentos discursivos abaixo:

*A aquisição da linguagem escrita de sujeitos surdos é um processo no qual a interferência de um adulto letrado proficiente em língua de sinais é condição necessária, já que é ele quem irá orientar e mediar a escrita. Por meio dessa construção conjunta de conhecimentos se estabelecem os sentidos dos textos. Portanto, priorizo a noção de que o sujeito se constitui pela linguagem, por meio da interação com o outro. [...] O uso da linguagem escrita com sujeitos surdos deve ser pensado por meio de práticas discursivas de letramento. [...] Nessa concepção, percebo o surdo como ativo e singular, e “o outro” – que pode ser um terapeuta, um investigador, um professor – como intérprete e parceiro na constituição do português escrito. [...] Cabe ressaltar que, apesar de a LIBRAS ser fundamental em todo esse processo, nem todos os surdos têm acesso a ela, pois a grande maioria nasce em famílias ouvintes que, em geral, a desconhecem. [...] **A escola deve perceber o sujeito surdo e a surdez por sua diferença cultural e linguística**, e não confundir a falta de uma língua comum entre o professor e o aluno como uma dificuldade cognitiva deste. Além disso, **a escola deve levar em conta políticas públicas que discutam a respeito das necessidades dos alunos surdos, e que contemplem a proposta de educação inclusiva. Cabe aos professores optarem por metodologias e adaptações curriculares que levem em conta que o surdo percebe o mundo visualmente e que possui uma diferença linguística importante.** [...] **O professor deve pensar na língua como atividade discursiva**, sendo a interação privilegiada como lugar em que os sujeitos vão se constituir como usuários do português na modalidade escrita. [...] **A escola deve priorizar a natureza interativa da linguagem utilizando diferentes tipos de textos escritos em jornais, gibis, livros, revistas, apresentando aos sujeitos diversos gêneros textuais, como poesia, bilhete, carta, conto, fábula, receita, experiência, entrevista, crônica, charge etc.** Além disso, **os professores devem enfatizar a escrita em contextos significativos, nos quais a pessoa surda seja capaz de interiorizar a língua portuguesa e perceber sua funcionalidade. Os professores podem realizar atividades como leitura de vários materiais escritos ou visuais (sequências de figuras, fotos, histórias, jornais, livros, filmes), já que a constituição dos sentidos na escrita decorrerá de processos simbólicos visuais e não auditivos.** Após a leitura, a explicação do texto e a discussão de cada assunto, o professor pode solicitar que o aluno escreva algum texto, um poema, um anúncio, um cartaz etc. O professor pode partir de assuntos trazidos pelo próprio aluno como, por exemplo, filmes, programas de televisão, assuntos do dia a dia, notícias, receitas, cartas, piadas, experiências etc. O professor não pode ignorar as singularidades linguísticas dos surdos e deve, sim, ter conhecimento da influência da língua de sinais nas suas produções escritas (PRESENÇA PEDAGÓGICA, maio-junho, 2012, p. 14-17).*

Notemos inicialmente que os posicionamentos frente à surdez e à educação das pessoas surdas evidenciam uma perspectiva de base socioantropológica⁵⁵, reconhecendo os/as surdos/as como pessoas pertencentes à grupos que possuem singularidades linguísticas e culturais próprias, que vivenciam experiências visuais e que se comunicam através da língua de sinais, na modalidade espaço-visual. Tal contexto se configura como uma “ameaça às âncoras de entendimento da linguagem e, sua confrontação gera consequências, como: as imprescindíveis mudanças nos objetivos educacionais, o desalojamento de posições de educadores ouvintes e o incentivo para a formação e colocação de professores surdos” (SÁ, 2006, p. 73-74).

Nesse sentido, percebemos no corpo da matéria que o posicionamento é confrontar as posições já estabelecidas de modo que a educação das pessoas surdas seja concebida sob o viés bilíngue (apesar de fazer referência as políticas de educação inclusiva), assumindo a língua de sinais como língua base para apreensão de textos em língua portuguesa escrita e adotando metodologias e adaptações curriculares que contemplam as reais singularidades dos/as surdos/as - pessoas que experimentam e veem o mundo de forma visual.

Nesse contexto é apontada a necessidade de compartilhamento de experiências com adultos proficientes em Libras – professores/as, intérpretes etc. – de modo a orientar e mediar a escrita do português. Em termos pedagógicos, para a apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita é indicado aos/às professores/as a diversificação de textos - escritos em jornais, gibis, livros, revistas, apresentando aos sujeitos diversos gêneros textuais, como poesia, bilhete, carta, conto, fábula, receita, experiência, entrevista, crônica, charge etc. -, assim como, o uso de recursos e materiais visuais – fotos, filmes, sequência de figuras etc. -, que possibilitam a visualização de diferentes funcionalidades e a importância da língua portuguesa escrita. Nas palavras de Lacerda, Santos e Caetano (2013, [s./p., online])

[...] a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos de modo a tornar a aprendizagem mais significativa.

Notemos que ao indicar e sugerir aos/às docentes determinados posicionamentos – “A escola deve perceber... a escola deve levar... Cabe aos professores... o professor deve pensar... os professores devem enfatizar... os professores podem realizar” -, metodologias, e recursos a revista (enunciada pela autora do artigo) apresenta traços de um discurso prescritivo – visto que

⁵⁵ Essa perspectiva é defendida por vários/as autores e autoras como: Karin Strobel, Nídia Regina Limeira Sá, Sérgio Lulkin, Gladis Perlin, Wilson Miranda, Carlos Skliar, Maura Corcini Lopes, Audrey Gesser etc.

sugere “o que deve ser feito” e “o que pode ser feito” pelos/as docentes – elemento característico das revistas pedagógicas brasileiras (COSTA, 2004; COSTA, 2006).

Dando continuidade às discussões sobre a apropriação da língua portuguesa na modalidade escrita, temos a matéria “*Ensino da língua escrita para alunos surdos*” (PRESENÇA PEDAGÓGICA, novembro-dezembro, 2013) que consiste no ponto de vista de uma fonoaudióloga sobre as condições do ensino de português escrito no contexto da “inclusão” para surdos/as. Inicialmente, ela evidencia que o processo de inclusão demanda um conjunto de adaptações em decorrência da alocação de diferentes sujeitos num mesmo espaço – escola e sala de aula, apontando que o panorama atual mostra que estudantes surdos/as apresentam dificuldades ao que concerne o uso da linguagem escrita, decorrente, principalmente, do uso de práticas pedagógicas inadequadas que não reconhecem as especificidades linguísticas e culturais. Vejamos o destaque do fragmento abaixo:

*O que observamos na educação de **alunos com deficiência auditiva** é um estigma de que eles são deficientes linguisticamente e, com isso, incapazes de se expressarem e compreenderem através da forma escrita de uma língua. Essa concepção leva os profissionais a optarem por práticas pedagógicas que dificilmente exploram as capacidades linguísticas desses estudantes. No ensino da língua escrita para a comunidade surda, é comum professores fazerem adaptações de textos para simplificá-los o máximo possível, antes de apresentá-lo em sua forma original. Comumente o enfoque recai em vocábulos isolados e descontextualizados. Em alguns casos, os textos se tornam inadequados à idade dos estudantes e aos seus interesses. E, com isso, os **alunos surdos** precisam se esforçar para desenvolver estratégias próprias para compensar as lacunas na compreensão do funcionamento do português escrito.*

Observemos que a fonoaudióloga alerta para forma como as pessoas surdas são posicionadas nesse contexto – como deficientes auditivas que possuem uma certa incapacidade, apresentando traços de um discurso clínico-reabilitador advindo da educação especial que respinga em práticas de simplificação, adequação, descontextualização etc. que remetem a adequação/enquadramento dos/as estudantes surdos/as aos currículos escolares. Consistindo em

[...] práticas ulteriores como, por exemplo: a subordinação de todo currículo ao ensino da oralidade – quer dizer: a imposição de pré-requisito orais para um hipotético progresso na escolarização; a desatenção de um processo significativo para o acesso dos surdos à alfabetização e ao letramento; a exclusão dos adultos surdos do ambiente educacional; a desprofissionalização etc. (SKLIAR, 2010, p. 18).

Configurando a urgência em rompermos com as significações hegemônicas frente à surdez e da educação das pessoas surdas, construindo sentidos sob os olhares da perspectiva

socioantropológica, que reconhece as alteridades surdas como identidades que vivem experiências visuais, que valoriza e dissemina sua língua e suas culturas e que busca assegurar as condições para efetivação de uma educação, de fato, bilíngue – onde o/a surdo/a pode emergir como surdo/a, como uma alteridade diferente. Nesse sentido, perguntamos: “Qual a pedagogia que estamos oferecendo ao surdo hoje? O que é pedagogia, o que é educação, o que é currículo?” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 223).

A última matéria publicada é intitulada “*Tenho um aluno surdo, e agora?*” (Carta Fundamental, dezembro, 2014) e consiste numa entrevista (de uma página) que foi realizada com a professora e pesquisadora da área de surdez Cristina Lacerda, na qual é abordada a premiação do seu livro “*Tenho um aluno surdo, e agora? – Introdução à Libras e educação de surdos*” na categoria educação do prêmio Jabuti, em 2014.

O prêmio Jabuti é uma das mais importantes premiações de livros brasileiros, observando que seu “maior diferencial em relação a outros prêmios é a sua abrangência: além de valorizar escritores, o prêmio destaca a qualidade do trabalho de todas as áreas envolvidas na criação e produção de um livro”⁵⁶ (Prêmio Jabuti). Na sinopse⁵⁷ do livro é posto que ele traz

textos de diversos autores, surdos e ouvintes, que atuam na área da surdez, visando possibilitar uma visão ampla de aspectos relacionados à Língua Brasileira de Sinais - Libras e à educação de surdos. Nosso objetivo é oferecer, além de um conhecimento inicial a respeito da educação de surdos, o aprofundamento teórico de questões relativas à abordagem bilíngue e à Libras, bem como dar subsídios para a atuação do professor da educação básica junto a alunos surdos. Buscamos, assim, compartilhar nossas experiências por meio deste material, pensado para futuros professores e para aqueles que iniciam seus conhecimentos e experiências no campo da surdez.

Notamos que o livro é direcionado para professores/as, configurando-se como um aporte para o aprofundamento das questões referentes à surdez e educação de surdos/as e para atuação docente, de modo que se possa reconhecer as particularidades culturais e linguísticas das pessoas surdas e respeitar suas identidades no contexto escolar.

Na entrevista é evidenciado que o livro surgiu, em decorrência da obrigatoriedade do ensino de Libras para formação de professores/as, “*no sentido de esclarecer o que é Libras, o que é surdez, o que é educação de surdos*”. Nestes termos aponta que

O atendimento ao surdo precisa ser pensado pela comunidade escolar e não ser responsabilidade só do professor. Quando há uma comunidade escolar atenta, ela sabe que esse aluno é ou pode ser usuário de Libras. Isso demanda um intérprete da língua de sinais em sala de aula, com quem o professor vai precisar trabalhar

⁵⁶ Mais informações sobre o prêmio Jabuti podem ser encontradas no site: <<http://premiojabuti.com.br/historia/>>. Acesso em: Julho / 2017.

⁵⁷ A sinopse do livro foi acessada no site da Livraria Cultura, a saber <<https://www.livrariacultura.com.br/>>.

em parceria. Ele vai precisar entender as necessidade do aluno surdo e também dos ouvintes e imaginar uma aula mais palatável para os públicos. [...] A inclusão de surdos traz demandas um pouco diferentes do conceito de inclusão geralmente divulgado. Uma delas é que os surdos precisam estar juntos com outros surdos. A inclusão dele depende dos parceiros linguísticos. Quando você cria essa condição, a escolarização mostra um bom desenvolvimento. O problema é que as redes nem sempre estão prontas para oferecer esse modelo bilíngue, enquanto o Brasil tem forte tradição monolíngue.

Notemos que Cristina Lacerda aponta a necessidade e urgência de romper com as atuais políticas inclusivas, evidenciado que a aprendizagem e desenvolvimento do/a estudante surdo/a não é responsabilidade dos/as docentes e intérpretes, mas uma demanda que precisa ser assumida pelo sistema educacional brasileiro, no sentido de reconhecer as características diferenciais em termos linguísticos e criar condições favoráveis à escolarização de tais sujeitos.

Segundo o Relatório sobre a *Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, a Libras foi incluída pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Ministério da Cultura) no grupo de línguas minoritárias brasileiras, corroborando para reafirmação e, novamente,

o reconhecimento da Libras como língua nacional e, conseqüentemente, o direito dos brasileiros oriundos das comunidades surdas à preservação de sua língua – Libras - e cultura, do que decorre, novamente, o direito de terem escolas específicas e formação de educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas. No que se refere à educação bilíngue de surdos, movimento decorrente da concepção acima, a proposta é retirá-la da educação especial, deslocando-a para uma diretoria, ou setor, que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC (BRASIL, 2014, p. 5).

Nesse sentido, a educação das pessoas surdas deve ser vinculada à um modelo educacional de base linguístico cultural próprio – como a educação indígena - e não enquadrada no âmbito da educação especial – um espaço que demarca limites e enfatiza a materialidade de uma falta específica no corpo surdo, instituindo discursos que narram as pessoas surdas como deficientes.

Em termos normativos, podemos notar a disputa discursiva em prol da hegemonização das questões referentes a educação de surdos/as, mostrando um campo permeado de disputas e relações de poder que constrói e dissemina sentidos e significações sobre o ser surdo e as posições que deve ocupar, mostrando um movimento descontínuo, permeado por negociações que apresentam avanços e retrocessos, articulando-se e deslocando-se ao longo do tempo.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005), aprovado em 25 de junho de 2014, preconiza para o próximo decênio (2014/2024) a construção de uma educação bilíngue para pessoas surdas, visando na estratégia 4.7 da meta 4

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;

Ou seja, apoiada no decreto federal nº 5.626/2005 busca assegurar que nos próximos anos as pessoas surdas possam receber uma educação em escolas bilíngues ou comuns, respeitando-se as singularidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, com professores/as bilíngues em todos os níveis de educação e com a presença de intérpretes de Libras. Trata-se da construção de um espaço onde a surdez não é concebida hegemonicamente - como falta ao corpo surdo, anormalidade ou deficiência-, mas significada como um traço cultural das alteridades surdas. E, nesse sentido, posicionando a pessoa surda como pertencente a uma comunidade linguística particular que possui diferenças culturais próprias que devem ser respeitadas e valorizadas no contexto educacional, social e cultural.

Num movimento antagônico, um ano após a publicação do Plano Nacional de Educação é sancionada a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto Pedagógico da Pessoa com Deficiência ou LBI) – Lei nº 13.146 - em 6 de julho de 2015, sendo

Art. 1º: [...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por *pessoa com deficiência*, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 2º: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem *impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial*, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (grifos nossos).

Notemos que as pessoas surdas são alocadas como pessoas que possuem um “*impedimento sensorial*”, ou seja, significadas por uma materialidade específica que falta ao corpo, reafirmando, assim, os discursos que são postos e evidenciados na política de educação especial. Configurando-se

como um campo marcadamente normalizador, a educação especial não só absorve os sujeitos com “deficiências” ou com “necessidades especiais” em suas práticas institucionais de educação e reabilitação, senão que toma conta do universo da vida

desse sujeitos: dita normas de comportamento e práticas que devem ser assumidas pela família e pela sociedade em geral (THOMA, 2002, p. 70).

Embora a “nova” política de educação especial (Estatuto Pedagógico da Pessoa com Deficiência ou LBI) continue significando a pessoa surda como deficiente ao alocar a surdez como um impedimento sensorial, podemos notar avanços em relação à “velha” política de educação especial, como: a igualdade de oportunidades; proteção contra formas de negligência, violência, discriminação, exploração etc.; necessidade de adaptações e reorganização de espaços, serviços públicos e privados, e currículos; progredindo, inclusive, no sentido de construir uma educação bilíngue, como proposto no Art. 28 do capítulo IV que dispõe sobre o direito à educação

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

X - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

Reconhecendo, reafirmando e reforçando a necessidade de construção de uma política de educação nacional para pessoas surdas, uma política bilíngue que reconhece não só as particularidades linguísticas e comunicacionais dos/as surdos/as, mas que reconheça, afirme e valorize as alteridades surdas, suas subjetividades, suas culturas, seus modos surdos de ser.

Ao longo dos vinte (1995-2015) anos de revistas pedagógicas percebemos que todas elas abordam, (re)articulam, ressignificam e fixam significações sobre as políticas educacionais institucionalizadas pelo governo, ora se constituindo como defensoras, edificadoras e disseminadoras dos discursos e práticas pedagógicas institucionalizadas, ora questionando, problematizando e trazendo reflexões críticas sobre os discursos, concepções e práticas.

Assim, se seguir o percurso dos movimentos estabelecidos, a tendência é que as revistas pedagógicas passem a abordar as questões referentes à educação bilíngue (PNE - Lei nº 13.005/2014) e a educação inclusiva (Lei nº 13.146/2015) a partir das próximas edições, podendo relacioná-las à outros campos e situações contemporâneas que vem emergindo, como as discussões de gênero e sexualidade, violência, religião, preconceito e discriminação etc. Destacando que isso será possível se tais demandas se constituírem como hegemonicamente

“importantes” aos olhos governamentais e/ou se houver um posicionamento crítico em prol da educação bilíngue por parte da comunidade surda, movimentos sociais surdos e educação.

No entanto, como as revistas pedagógicas também retratam as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais da contemporaneidade e, tendo em curso no Brasil a efetivação de políticas impopulares que vem proporcionando o desmonte da educação pública brasileira através de reformas educacionais, políticas e econômicas desde o último ano (2016), observamos um rompimento em relação às demandas que vinham se constituindo nessa última década em prol da educação de surdos/as e notamos que estão sendo postas possibilidades de vermos “*o futuro repetir o passado*”⁵⁸ – fato exposto na capa da revista da Nova Escola de novembro de 1998⁵⁹ - e, nesse sentido, a tendência é que as revistas pedagógicas apontem, disseminem e edifiquem as “novas” reformas educacionais postas pelo governo federal.

Nos últimos dez anos é notável o aumento da quantidade de matérias sobre a surdez e a educação das pessoas surdas, evidentemente em resposta às políticas públicas de expansão e disseminação da educação inclusiva e do reconhecimento da Libras enquanto língua própria da comunidade surda. Percebemos, também, que a disseminação de tais políticas, conceitos e significações vem inviabilizando as questões e demandas da comunidade surda, restringindo-as e tomando-as como participes de um mesmo grupo – os deficientes e anormais. Os quais recebem demandas igualitárias que não lhes permitem emergir como sujeitos outros, mas como “os deficientes ou com necessidades educativas especiais”. Por outro lado, também foi perceptível uma ênfase em discussões sobre o bilinguismo e práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Libras e do português escrito, buscando atender aos preceitos estabelecidos nos marcos normativos mais recentes e indicando a construção (em curso) de um campo de discussões sobre a educação bilíngue para pessoas surdas.

6.3 Considerações gerais sobre surdez e educação de surdos/as na mídia pedagógica impressa

As revistas pedagógicas impressas se colocam como veículos de informação, propagação e disseminação de ideias, conceitos e práticas pedagógicas e se configuram como dispositivos pedagógicos - ou seja, como um dispositivo de governamentalidade, em especial dos/as docentes (indicando como educar surdos/as) e das identidades surdas, visto que nas páginas e matérias das revistas, majoritariamente, as pessoas surdas e a educação das pessoas surdas são significadas.

⁵⁸ A frase é usada em alusão à música “*O tempo não para*” de Cazusa.

⁵⁹ A capa desta revista pode ser visualizada na secção 5.1.1.

Nestes vinte anos de revistas pedagógicas notamos que as matérias refletem os movimentos discursivos emergentes no contexto educacional, político, social e econômico da época. Abordam experiências de professoras de surdos/as, evidenciando práticas de subversão frente o contexto segregacionista, uso de recursos textuais, visuais, materiais pedagógicos e sugestões didáticas. Assim como, apresentam discussões sobre o contexto da educação de surdos/as, trazendo traços das abordagens educacionais – oralista, comunicação total e bilinguismo – e, enfocando, nos últimos anos, discussões sobre aquisição da língua portuguesa escrita por pessoas surdas e o ensino do português na modalidade escrita.

No que diz respeito às significações sobre a surdez e a pessoa surda notamos que as revistas ora as enunciam como “portadoras de deficiência”, “aquelas que não ouvem”, “não escutam” - ressaltando a materialidade da falta no corpo surdo e evidenciando um discurso médico/clínico reabilitador. Ora as posicionam como “pessoas com deficiência” evidenciando o diálogo com os marcos normativos institucionalizados que têm como base um conceito de inclusão social. E, ora as significando como pessoas surdas e reconhecendo suas particularidades linguísticas e culturais, o que evidencia um discurso socioantropológico.

Portanto, a mídia impressa pedagógica brasileira configura-se como um espaço de disputa de diferentes discursos perspectivas, conceitos e lógicas discursivas que produzem e reproduzem sentidos e significados sobre surdez, pessoa surda, educação de surdos/as e práticas pedagógicas para professores/as de estudantes surdos/as.

7 Notas (improváveis) para finalizar

[...] ao invés de uma conclusão, busco uma ambiguidade propositada; e ao invés da certeza, coloco mais questões sobre todas as apropriações. As questões são as que penso serem problemáticas e politicamente imperativas.
Owen Wrigley (1996, p. 17)

Os movimentos que foram sendo estabelecidos ao longo do percurso do desenvolvimento desta pesquisa nos permitem dizer que fomos sendo postas frente a frente com a parcialidade dos mundos que enunciamos (e que nos enuncia), desestabilizando nossas certezas e nos confrontando com nossas próprias incongruências.

Inicialmente apontamos que os anos noventa consistiu numa década de grandes mudanças e transformações no contexto social, político e educacional influenciadas pela redemocratização do país, pela globalização e pelas conquistas no campo dos direitos humanos. Contexto no qual a educação foi reconhecida como um direito social e tomada como solução para os problemas sociais, tendo grande ênfase na promoção da inclusão social e na ideia de “educação para todos”. Também, consistiu num período de forte investimento em artefatos midiáticos - especialmente revistas pedagógicas impressas - voltados para divulgação e implementação das chamadas “metodologias educacionais inovadoras”, assim como, programas televisivos e revistas para formação continuada docente com vistas à construção de um perfil de professor e professora “bem-sucedido/a”.

Pontuamos que as revistas pedagógicas, também chamadas de mídia pedagógica impressa, configuram-se como um espaço discursivo que apresenta diferentes posicionamentos pedagógicos, teóricos e políticos em diálogo com as demandas do contexto sociocultural de cada *espaçotempo*. Tais revistas consistem em meios de atualização e capacitação, que ensinam aos/às professores/as concepções de mundo, de educação, de escola e de práticas pedagógicas, através de jogos de interpelação dos sujeitos.

Nesse sentido, inquietou-nos saber: a) como as pessoas surdas foram significadas ao longo do tempo nestas revistas pedagógicas? b) como elas foram descritas e posicionadas em relação a educação escolar? c) que padrões pedagógicos em relação às pessoas surdas foram legitimados pelas revistas? d) como estes padrões se articulam às políticas de educação desenvolvidas no país e pelos organismos internacionais? e) como estes padrões se articulam às discussões e lutas desenvolvidas pelos estudos surdos no Brasil? f) que deslocamentos discursivos ocorrem ao longo do tempo? g) como estes discursos se articulam a temas

contemporâneos na educação – direitos humanos, inclusão, qualidade social da educação, respeito às diferenças?

Diante destes questionamentos, nosso objetivo geral consistiu em analisar os discursos sobre a surdez e a educação de surdos/as presentes na mídia impressa brasileira especializada em educação no período de 1995 a 2015. Tomando como objetivos específicos: identificar os deslocamentos e articulações discursivas elaboradas sobre a surdez e a educação de surdos/as pelas revistas e analisar as estratégias discursivas produzidas pelas revistas para a formação docente na área de educação de surdos/as.

Partindo do conceito de pedagogia cultural, concebemos que os diferentes artefatos culturais – entre eles, as revistas pedagógicas - atuam na constituição de identidades, na produção e disseminação de diferentes sentidos que operam através de processos de identificação, estabelecendo normas que legitimam determinadas posições e valores. Nesse sentido, argumentamos que tais revistas são compreendidas como dispositivos pedagógicos, constituídos de um currículo colocado à disposição dos/as docentes com propriedades prescritivas, fixadoras de práticas, que produz significações, saberes e que ensinam modos de ser e estar em sociedade - constituindo-se como uma autoridade discursiva na área.

Percebemos a existência de diferentes trabalhos que tomam a mídia como dispositivo pedagógico - seja no contexto do you tube, do cinema, da televisão, de revistas de atualidades etc.– no entanto, ao que concerne pesquisas sobre mídia, surdez e educação de surdos/as são poucas as que tratam do tema. As pesquisas encontradas trazem o you tube, a televisão, o cinema e os jornais como dispositivos pedagógicos da mídia, apontando que as pessoas surdas e a educação de surdos/as são significadas, nestes contextos, majoritariamente, pela lógica médica – onde se enfatiza a falta de audição, práticas de controle e naturalização dos/as surdos/as em ouvintes. Por outro lado, são evidenciadas práticas de subversão das identidades surdas frente os mais diferentes contextos sociais e educacionais.

Notamos que no corte histórico da educação o significante surdez é atravessado por diferentes discursos que perpassam contextos sociais, históricos, culturais e perspectivas que significaram as pessoas surdas como anormais, incapazes, deficientes, portadores de necessidades educativas especiais, surdos/as entre outras significações. No plano educacional, foram implantadas abordagens que: enfocavam a oralidade e práticas de correção e normalização dos/as surdos/as; enfatizavam a multiplicidade comunicativa e práticas assistencialistas; e, aquelas abordagens que alertam para necessidade de uma educação bilíngue que reconheça as singularidades linguísticas e culturais das pessoas surdas.

Argumentamos que a surdez é culturalmente e discursivamente construída por meio das práticas articulatórias de significação, adquirindo múltiplos significados, mediante sua inserção nos diferentes campos discursivos. Portanto, significá-la do ponto de vista cultural é concebê-la a partir da perspectiva surda e, assim, trazer reflexões numa dimensão política. E, nesse sentido, pensar a educação das pessoas surdas sob a lógica da diferença, reconhecendo a surdez como diferença política e uma experiência visual que necessita ser respeitada e valorizada do ponto de vista linguístico, político e cultural.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotamos a perspectiva de pesquisa orientada ao problema, entendendo que o fazer pesquisa consiste num movimento discursivo cíclico de diálogos estabelecidos e reestabelecidos entre a problemática em estudo, o campo teórico e o contexto metodológico. Delimitamos como *corpus* da pesquisa o espaço de enunciação das revistas pedagógicas *Nova Escola*, *Presença Pedagógica* e *Carta Fundamental*, no período compreendido entre os anos de 1995 a 2015, especialmente, os fragmentos discursivos das matérias sobre surdez e educação de surdos/as e as capas de revistas e imagens que fazem referência ao contexto pesquisado.

As revistas pedagógicas brasileiras caracterizam-se pela interação entre os/as leitores/as, as escolas, instituições públicas e privadas, universidades etc., num dado *espaçotemporal*. Consistindo num espaço discursivo que aborda diferentes questões do campo educacional; prescreve práticas e metodologias; traduz e simplifica políticas e teorias do campo da educação; além de se constituírem como instrumentos de atualização e formação complementar para os profissionais e estudantes da educação. Uma característica comum a todas elas é a tentativa de construir e fixar sentidos sobre formação docente, práticas pedagógicas e sobre diferentes temas do campo educacional. Além de dialogar com as demandas e mudanças sociais, políticas e econômicas em andamento no Brasil.

A revista *Nova Escola* está em circulação desde 1986 apresentando em suas páginas, majoritariamente, práticas e atividades pedagógicas para os diferentes contextos educacionais, se configurando de forma prescritiva e inovadora. Trata-se de um periódico educacional direcionado para atualização e capacitação docente, assim como, disseminação e simplificação de teorias e políticas públicas do campo educacional.

Presença Pedagógica enfoca o diálogo entre educação básica e universidade desde 1995, trazendo debates sobre temas do campo educacional em diálogo com as políticas públicas e incitando à reflexão e problematização de questões do campo da educação. Consiste num periódico que apresenta diferentes formas de enunciação do contexto pedagógico e possibilita ver as questões educacionais sobre outros ângulos.

O periódico pedagógico *Carta Fundamental* caracteriza-se por apresentar um discurso interdisciplinar e estabelecer relações entre o contexto sociocultural e a educação, afirma ter como objetivo formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Em atuação no mercado brasileiro durante setes anos (2008-2015), ora incita à reflexões sobre as problemáticas do campo educacional, ora indica práticas e atividades pedagógicas para docentes de surdos/as.

As revistas pedagógicas brasileiras produzem e reproduzem diferentes significações sobre a educação, a escola, o ser professor/a, as alteridades, entre outras coisas. Suas páginas são compostas por reportagens, entrevistas com especialistas, artigos encomendados, teorias do campo da educação, práticas pedagógicas, planejamentos e dicas de aulas para docentes, conteúdos curriculares e políticas públicas. Onde são abordados uma multiplicidades de temas relacionados às condições de produção discursiva da época: reformas educacionais; formação docente; políticas públicas e novos currículos; tecnologias na educação; educação especial/inclusiva; qualidade da educação; violência, escola e periferia; juventude, cultura popular e escola; educação, sociedade, meio ambiente e natureza; gênero, sexualidade, identidades sociais entre outras coisas. Trata-se de dispositivos pedagógicos que incitam constantemente seus/as coenunciadores/as à mudanças, posicionamentos, disseminação de saberes, visões de mundo e concepções sobre as alteridades e sobre si.

No espaço discursivo das revistas pedagógicas de maior circulação no país - *Nova Escola*, *Carta Fundamental* e *Presença Pedagógica* - foram publicadas quatorze matérias que abordam diretamente a temática da surdez e da educação de surdos/as, as quais ora se constituem como edificadoras e disseminadoras dos discursos, práticas pedagógicas e políticas educacionais institucionalizadas e ora se posicionam de forma crítica, trazendo reflexões e problematizações sobre os discursos, conceitos e atualidades do campo educacional.

Nos primeiros dez anos analisados as matérias se caracterizam, majoritariamente, como “*experiências de excelência*”, onde são evidenciadas práticas pedagógicas de professoras voltadas para estudantes surdos/as inclusos/as (em escolas comuns e escolas especiais). Tais práticas enfocam o uso de recursos visuais, materiais palpáveis e concretos, utilização do contexto cotidiano e social dos/as estudantes, bem como, o uso de diferentes formas de comunicação. Os posicionamentos das professoras se caracterizam como subversivos, pois buscam romper a ordem posta, adequando-se às particularidades dos/as surdos/as. Também, foi publicada matéria que evidencia a necessidade de transição para uma abordagem educacional bilíngue, questionando o atual contexto da educação das pessoas surdas.

Na última década, em decorrência das discussões e expansão em torno das políticas públicas inclusivas, da agenda dos direitos humanos e do reconhecimento da Libras enquanto

língua da comunidade surda podemos observar uma expansão no número de matérias publicadas sobre o tema em estudo e uma multiplicidade de temáticas. Apresentamos matérias que expõem “*experiências de excelência*” vivenciadas por professores/as de surdos/as e intérpretes de Libras, onde é enfatizado o uso de recursos visuais diversificados, o exercício de uma pedagogia visual, utilização de materiais concretos, referência ao cotidiano dos/as surdos/as e o papel do profissional intérprete de Libras na mediação das atividades escolares.

Também foram publicadas matérias que abordam os pressupostos da abordagem educacional bilíngue – bilinguismo -, onde diferentes perspectivas e pontos de vista foram evidenciados sobre a educação de surdos/as nessa perspectiva. Notando a discussão de questões como: processo de alfabetização de estudantes surdos/as; a aquisição da língua portuguesa escrita por surdos/as; conteúdos curriculares e expectativas de aprendizagem; e, estratégias pedagógicas para o ensino da língua escrita - diversificação de gêneros textuais, uso de filmes, imagens, recursos visuais e palpáveis entre outros. Observamos, ainda, matérias que apresentam entrevistas com professoras especialistas na área da surdez, debatendo questões como: inclusão de surdos/as em escolas comuns; alfabetização e processo de aquisição do português escrito; práticas pedagógicas para professores/as de surdos/as, experiência visual entre outras coisas.

Nesse sentido, as revistas pedagógicas brasileiras não só produzem e reproduzem sentidos sobre os mais diferenciados contextos educacionais e culturais da sociedade, mas incitam a tomada de posições frente as demandas da realidade escolar/social no contexto da educação de surdos/as. Trazendo reflexões, problematizações, sugerindo recursos didáticos, práticas pedagógicas diferenciadas, modos de ser/estar com as pessoas surdas, conceituações e perspectivas educacionais entre outras coisas, as quais devem ser adotadas por professores/as de surdos/as visto que consistem em significações que estão em diálogo com os acordos estabelecidos nacionalmente e internacionalmente – preservando os direitos básicos da pessoa surda e preconizando o respeito as diferentes identidades no ambiente escolar e social.

Notamos que o espaço discursivo das revistas pedagógicas brasileiras é precário, contingente e provisório, apresentando diferenciadas significações que estão em constante disputa por construção de sentidos sobre a surdez e a educação de surdos/as - ora se aproximam de discursos clínicos-reabilitadores, evidenciando posicionamentos de controle dos corpos surdos e não reconhecimento das particularidades linguísticas e culturais; ora se articulam com discursos numa perspectiva política da educação de surdos/as, apontando a urgência e necessidade de construção de uma política nacional de educação bilíngue para pessoas surdas que reconhece suas alteridades, particularidades linguísticas e culturas - constituindo um

movimento descontínuo, permeado por negociações que apresentam avanços e retrocessos, articulando-se e deslocando-se ao longo do *espaçotempo*.

Majoritariamente a mídia pedagógica impressa aloca as discussões sobre as pessoas surdas e sua educação no âmbito da educação especial/inclusiva em alinhamento com os acordos estabelecidos pelo Brasil nos últimos anos. Nas suas matérias, diferentes significantes sobre as pessoas surdas são postos em circulação – “pessoa com deficiência”, “deficiente”, “surdo/a”, “aquele/a que não ouve” etc.-, abrindo espaço para compreensão de que tais termos podem ser considerados como sinônimos por docentes menos iniciados/as e, mostrando um posicionamento que recai num discurso clínico-reabilitador, alocando o/a surdo/a como sujeito de uma falta - ênfase na falta de audição do corpo surdo e na importância do diagnóstico.

Nos últimos anos, apesar dessas significações ao que concerne a pessoa surda, percebemos que as matérias das revistas pedagógicas vem abordando as questões do bilinguismo (quase cinquenta anos depois do surgimento de tais discussões): problematizando o lugar da educação das pessoas surdas e o direito à educação bilíngue de qualidade que reconheça suas particularidades linguísticas e culturais; expondo práticas pedagógicas de professores/as de surdos/as que fazem uso de uma pedagogia visual e recursos diferenciados; enfatizando a necessidade de um trabalho conjunto entre professores/as de estudantes surdos/as e intérpretes de Libras para a efetivação do ensino de surdos/as nas escolas comuns; entre outras coisas. O que indica a construção (em curso) de um campo discursivo sobre a educação bilíngue com o exercício de uma pedagogia visual que se encaminha para construção de uma política nacional de educação bilíngue para pessoas surdas.

Porém, diante da conjuntura política e social do nosso país - caracterizada nos últimos dois anos pelo desmonte da educação, rompimento com a expansão das políticas inclusivas e sociais, perda de direitos sociais e orçamento da educação congelado por vinte anos - perguntamo-nos: Qual a dimensão desses retrocessos para o campo da educação? Como se constituíram as demandas em torno da educação das pessoas surdas nos próximos anos? Que construções discursivas e identitárias serão hegemônicas nesse novo contexto educacional? Qual será o lugar dado às pessoas tradicionalmente subalternizadas - surdos/as, negros/as, índios/as, LGBT, mulheres, idosos? Que investimentos enquanto docentes e pesquisadores/as, sobretudo cidadãos e cidadãs, devemos realizar?

Portanto, fazendo uso das palavras de Marisa Vorraber Costa (2002, p. 11): “se deciframos a lógica, podemos romper a ordem e desarmar o aparato que a sustenta. Novas lógicas surgirão, certamente, e nossa tarefa de [pesquisadores/as] desafia-nos a cada dia” a ‘*ser essa metamorfose ambulante*’ e não ter uma ‘*velha opinião formada sobre tudo*’.

Referências

- ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto - Portugal, v. 23, n. 23, p. 119-135, mar./jun., 2013.
- AXER, B. **Um currículo em movimento: mudanças na configuração das salas de aula de leitura do Município do Rio de Janeiro**. 2012. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 39-63.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5. 626 – 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília-DF: Palácio do Planalto, 1999.
- BRASIL. Lei nº 10. 436 – 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Lei nº 13.005 – 25 de junho, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014a.
- BRASIL. Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília-DF: MEC, SECADI, 2014b.
- BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>>. Acesso em: Jan./Fev. de 2016.
- BURITY, J. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau**. Recife, Fundaj, 1997a, p. 1-21.
- BURITY, J. Discurso, política e sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs.). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- BURITY, J. **Psicanálise, identificação e formação de atores coletivos**. Recife: Fundaj, 1997b.
- BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v.11, nº 22, p. 07-29, maio/agosto, 2010.

CAZUZA; BRANDÃO, A. O tempo não para. In: Álbum: **O tempo não para**, Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: <<http://cazuza.com.br/album/o-tempo-nao-para/>>. Acesso: Julho/2017.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das Mídias**. 2.ed. 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

CORRAZZA, M. S. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na Pesquisa em Educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, H.; LOPES, A. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: TURA, M.; GARCIA, M. **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013, p. 41-69.

COSTA, J. P. B. **A educação do surdo ontem e hoje: posição de sujeito e identidade**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

COSTA, M. V. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. **Rev. Bras. Educ.** [online], nº 20, p.71-82, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

COSTA, M. V. Estudos Culturais e Educação um panorama. In: SILVEIRA, R. M. **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

COSTA, M. V. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (Org.) **Estudos Culturais em Educação: Mídia arquitetura, brinquedo biologia, literatura e cinema...** 2.ed. Porto alegre: Editora UFRGS, 2004.

COSTA, M. V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In: COSTA, M. V. (Org.) **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

COSTA, M. V.; ANDRADE, P. D. de. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 843 - 862, maio/ago., 2015.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, p. 36-61, maio/ago. 2003.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. A revista Nova Escola e a construção de identidades femininas para o magistério. In: COSTA, M. V. (Org.) **O magistério na política cultural**. Canoas-RG: Ed. ULBRAS, 2006.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tadeu Tomaz (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FABRIS, E. H. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (Org.) **Estudos Culturais em Educação: Mídia arquitetura, brinquedo biologia, literatura e cinema...** 2.ed. Porto alegre: Editora UFRGS, 2004.

FIMYAR, O. Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research. **Educate**, North America, 1, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/143>>. Acesso: 18/05/2017.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 55-104.

FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo Pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, nº 1, p. 151-162, jan./jun., 2002a.

FISCHER, R. M. B. O Estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, n.4, p. 59-80, jul./dez. 1997.

FISCHER, R. M. B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002b.

FISCHER, R. M. B. Uma análise Foucaultiana da TV: das estratégias de subjetivação na cultura. **Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, Jan./Jun., 2002c, p. 41-54.

FISCHER, R. M. B.; MARCELLO, F. A.; SCHWERTNER, S. O estatuto pedagógico da mídia: telejornalismo e “formação”. In: **II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 1999, Curitiba-PR). Programa e resumos - II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba-PR, 1999.

GERZSON, V. R. S. **A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal - os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto É**. 2007. 164f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2007.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro *Ou* para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. Ling. Aplic., Campinas**, v.47, n.1. p. 223-239, Jan./Jun., 2008.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. **Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory**. London/New York: Routledge, 2007.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Editores Associados, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva socio-interacionista**. 5ª ed. São Paulo: Plexus editora, 2002.

GUEDES, B. S. Educação de Surdos: percursos históricos. In: LOPES, M.C. (Orgs.) **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

HALL, S. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). **Media and cultural regulation**. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.

HILLESHEIM, B; COUTO, c. R. Inclusão e mídia: uma análise do jornal Zero Hora. In: SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e SIECE – Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação, 6 e 3, 2015, Canoas-RS. **Anais...** Canoas-RS: 2, 2015, p. 1-10. (ISSN 2446-810X)

HOWARTH, D. Applying Discourse Theory: the method of articulation. In: HOWARTH, D.; TORFING, J. **Discourse Theory in European Politics**. London: Palgrave, 2005.

JOHNSON, R. O que é, afinal, estudos culturais? In: SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KRAEMER. G. M. Identidade e cultura surda. In: LOPES, M.C. (Orgs.) **Cultura surda e Libras**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2012.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**: Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, Sept. 1998.

LACERDA, C.B.F. de; SANTOS, L.F.S. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: _____. *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EDUFSCar, 2013. Disponível em: <<http://ufscarlibras.blogspot.com.br/2016/08/estrategias-metodologicaspara-o-ensino.html>>. Acesso em Julho/2017.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política estratégica radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: três Estrelas, 2013.

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics**. Londres: Verso, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, no. 19, Jan/Abr. 2002. p. 20-28.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LEITE, M. S. Adolescência e juventude no ensino Fundamental: significações no contexto da prática curricular. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.11, n.22, p.55-74, mai./ago., 2010.

LIBÂNEO, J. Sistemas de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: LOPES, A. MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 9 e 10.

LOPES, M. C. (Im)Possibilidades de pensar a inclusão. In: REUNIÃO DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: GT 15, 2007. p. 1-16.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2ª ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. reimp. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LULKIN, S. A. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LULKIN, S. A. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir de representações ouvintes**. 2000. 112f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A. ALBA, A. (Orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n. 2, p.98-113, Jul./Dez., 2006.

MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S.(Orgs.) **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p.11-29.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e Análise do discurso**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2015.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3.ed. Campinas: Pontes, 1997.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. In:_____. (Orgs). **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MEYER, D. E. E.; SOARES, R. F. Modos de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos apreender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.) **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOMO, M. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola.** Tese. (Doutorado em Educação). 2007. 366f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2007.

NASCIMENTO, T. M. C. **O bullying na escola: uma análise do discurso da mídia impressa pedagógica.** 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

NELSON, C.; TREICHLER, P.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Nietzsche, F. **Humano, demasiado humano-** Um livro para espíritos Livres (638). Companhia das letras. Disponível em: < <http://opiniaosemfronteiras.com.br/2012/05/07/o-andarilho/>>.

NÓVOA, A. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e recepção do repertório português. In CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.) **Educação em Revista.** A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão.** Natal. v. 34, n. 20, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, C. J. Discursos sobre a matemática escolar: um estudo a partir da revista nova escola. In: REUNIÃO DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu-MG: GT 19, 2007. p. 1-15.

OLIVEIRA, C. J. **Políticas educacionais e discursos sobre matemática escolar: um estudo a partir da Revista Nova Escola.** 2006. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. de; A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v.38, n.4, p.1327-1349, out./dez. 2013.

PEREIRA, A. M. **Pensando além dos binômios: os discursos de professores(as) de matemática do Agreste Pernambucano sobre estudantes surdos(as).** 2014. 70f. Monografia (Licenciatura em Matemática). Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade.** 2003. 156f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G. T. T.; MIRANDA, W. O. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista,** Florianópolis, nº 05, 2003 p.217-226.

PINHEIRO, D. **You Tube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. 80f. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2012.

PINHEIRO, D.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Educação de surdos como efeito de produções culturais no contexto midiático you tube. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16, 2012, Campinas-SP. **Anais...** ENDIPE, 2012.

RAMOS, M. E. T. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. Tese (Doutorado em Educação). 2009. 272f. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2009.

REICHERT, A. R. **Mídia televisiva sem som**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2006. 100f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2006.

ROCHA, C. M. F. **A escola na Mídia: nada fora de controle**. Tese (Doutorado em Educação). 2005. 302f. Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2005.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEIXAS, R. **Metamorfose Ambulante**. In: Álbum: **Krig-Ha, Bandolo, 1973**. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/raul-seixas/48317/>>.

SILVA, D. A. B. M. da. **A Mídia a serviço da educação: a revista Nova Escola**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). 2009. 116 f. Universidade de Marília, Marília, 2009.

SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 9.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

SILVA, T. T. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, C. H. **FILMES SOBRE SURDOS: que representações de surdos e de língua de sinais eles trazem?** **Práxis Educativa** (Impresso), v. 04, p. 177-184, 2009.

SILVEIRA, C. H. Representações de surdos/as em matérias de jornais e revistas brasileiras. **Educação** (UFSM / on-line), v. 33, p. 171-190, 2008.

SILVEIRA, C. H.; REZENDE, P. L. F. Os discursos sobre educação de surdos na revista Nova Escola. In: Quadros, R. M. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis - RJ: Arara Azul, 2008.

SILVEIRA, F. R. **Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2006. 144f. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006.

SILVEIRA, T. S.; BICCA, A. D. N. Aprendendo a ser mulher com a revista nova escola. In: **ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul-RS: 2012, p. 1-7.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os “outros”. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SKLIAR, C. B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, nº 1, jul./dez., 1999, p. 15-32.

SKLIAR, C. B. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOUSA, W. P. A. A inclusão da pessoa surda: especificidades no âmbito educacional. In: II Seminário Internacional Sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade, 2011, João Pessoa. **Anais... II Seminário Internacional Sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade**, 2011.

SOUTHWELL, M. Em torno da Construção de hegemonia educativa: contribuição do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3.ed. rev. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2015.

STROBEL, K. **História da Educação dos Surdos**. Disciplina a distância. In: Curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

STROBEL, K. L. História dos Surdos: representações ‘mascaradas’ das identidades surdas. In: QUADROS, R. M; PERLIN, G. T. T. (Orgs.). **Estudos Surdos II**, Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2007.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STUMPF, D. K. **Representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2003. 102f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RG, 2003.

TARDELLI, R. T. **A televisão, o surdo e a escola: relações possíveis**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2008. 110f. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto-SP, 2008.

THOMA, A. S. A pedagogia cultural da mídia: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez? In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 24, 2001, Caxambu-MG. ANPEd, 2001, p. 1-16.

THOMA, A. S. **O cinema e a flutuação das representações surdas - "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva..."**. Tese (Doutorado em Educação). 2002. 259f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2002.

THOMPSON, K. A. Estudos culturais, práticas intelectuais e educação.... In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). **Cultura, Poder e Educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V; BRANCO, G. C. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro (RJ): NAU, 2000, v., p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 23, p. 5-14, maio/ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governmentamento. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, Jul./Dez., 2005, p. 79-85.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

WORTMANN, M. L. C. Análises culturais - um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

WORTMANN, M. L. C.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

Referências das revistas e matérias consultadas

A educação de surdos: da escola normalizadora aos desafios atuais. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora do professor, v.007, nº 38, Março/Abril, 2001. Artigo.

A rede que inclui todos. **Nova Escola**. São Paulo: Editora Associação Nova Escola, ano 30, nº 288, dezembro, 2015/janeiro 2016. Reportagem de capa.

Alunos surdos cantam, dançam e interpretam a aula de arte. **Nova Escola**. São Paulo: Associação Nova Escola, ano 25, nº 238, dezembro, 2010. Inclusão/Reportagem.

Alunos surdos e linguagem escrita. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora do professor, v.018, nº 105, Maio/Junho, 2012. Artigo.

CARTA FUNDAMENTAL. São Paulo: Editora confiança, agosto/2008 - agosto/2015. Mensal. ISSN:1983-5965.

Correndo atrás das METAS. **Educação**. São Paulo: Editora Segmento, ed. 231, agosto, 2016.

Cultura Afro nas aulas de arte. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora do professor, v.018, nº 108, Novembro/Dezembro, 2012. Artigo.

Ensino da língua escrita para alunos surdos. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora do professor, v.019, nº 114, Novembro/Dezembro, 2013. Ponto de vista.

Falar com as mãos. **Nova Escola**. São Paulo: Associação Nova Escola, ano 24, nº 221, Abril, 2009. Reportagem/Prática Pedagógica.

Maria Cristina da Cunha Pereira fala sobre o ensino de língua portuguesa para surdos. **Nova Escola**. São Paulo: Associação Nova Escola, ano 25, nº 238, dezembro, 2010. Inclusão/Entrevista.

Matemática sem Barulho. **Nova Escola**. São Paulo: Associação Nova Escola, ano 11, nº 93, Maio, 1996. Reportagem/Educação Especial.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Associação Nova Escola, [Março/1995- Dez.2015/Jan.2016]. Mensal. ISSN:0103-0116.

O bilinguismo e o deficiente auditivo. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora do professor, v.015, nº 87, Maio/Junho, 2009. Artigo.

O desafio de ensinar língua portuguesa a alunos surdos. **Nova Escola**. São Paulo: Associação Nova Escola, ano 25, nº 238, dezembro, 2010. Inclusão/Prática Pedagógica.

O fim do isolamento dos índios surdos. **Nova Escola**. São Paulo: Associação Nova Escola, ano 22, nº 208, dezembro, 2007. Reportagem.

O planejamento no cotidiano. **Pátio** – Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, nº 45, outubro, 2015.

PRESENÇA PEDAGÓGICA. Belo Horizonte: Editora do Professor, Jan.-Fev./1995 – Nov.-Dez./2015. Bimensal. ISSN: 1413-1862.

Professor, **atualize-se! Profissão Mestre**. Curitiba: Humana Editorial, nº 172, janeiro, 2014.

Programas e materiais que ajudam na inclusão de surdos. **Nova Escola**. São Paulo: Associação Nova Escola, ano 25, nº 238, dezembro, 2010. Inclusão/Ações governamentais.

São João traduzido para a Libras. **Nova Escola**. São Paulo: Associação Nova Escola, ano 17, nº 158, dezembro, 2002. Reportagem/Caderno de Atividades.

Surdos: uma reviravolta no aprendizado. **Nova Escola**. São Paulo: Associação Nova Escola, ano 11, nº 97, outubro, 1996. Reportagem/Educação Especial.

Tenho um aluno surdo, e agora?. **Carta Fundamental**. São Paulo: Editora Confiança, nº 63, dezembro, 2014. Fundamentais/Entrevista.