

SURDEZ: DOCUMENTOS OFICIAIS E PRODUÇÃO SOCIAL DOS SENTIDOS - A LEGITIMAÇÃO DE OUTRAS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

DEAFNESS: OFFICIAL DOCUMENTS AND THE SOCIAL PRODUCTION OF MEANINGS- THE LEGITIMATION OF OTHER IDENTITY CONSTRUCTIONS

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva
Welton Diego Carmim Lavareda
Universidade do Estado do Pará

Resumo

O ensaio, em questão, parte do problema de como os discursos sobre surdos e surdez, manifestados por conceitos relativamente estabilizados, constituíram a atual representação conceitual sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Seguindo orientações metodológicas de intelectuais dos Estudos Culturais - EC (BHABHA, 2010; HALL, 2006, 2011; WILLAMS, 1969), entre outros; e da Análise do Discurso – AD (FOUCAULT, 1964, 2005, 2010; ORLANDI, 2007, 2009), almejamos, com este estudo, intensificar discussões sobre a construção do trajeto semântico-discursivo de um determinado conceito. Fato que lança outros olhares para além da identidade e, essencialmente, possibilita novas rotas culturais dialogarem no sentido de trocas entre grupos. Visto que reflexões precisam surgir nesse panorama com o objetivo de identificar novas materialidades e diversidades linguísticas presentes em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, ratificar a legitimidade da LIBRAS como valor histórico cultural. Os resultados preliminares indicam o silêncio fundador dos discursos formadores da surdez no Brasil, atentando para o caráter constitutivo do surdo e de sua história e decifram as visões do conjunto social que o cerca, confirmando assim a hipótese inicial de que o percurso semântico-discursivo de um determinado enunciado muitas vezes não é levado em consideração no momento do uso.

Palavras-chave: Educação especial. Surdez. Conceito relativamente estabilizado. Análise do Discurso.

Abstract

This essay starts by questioning how the discourses on deaf and deafness, manifested by relatively stabilized concepts, constituted the current conceptual representation about Brazilian Sign Language – LIBRAS. Following methodological orientations of scholars of Cultural Studies- CS (BHABHA, 2010; HALL, 2006, 2011; WILLAMS, 1969), among others; and of Discourse Analysis- DA (FOUCAULT, 1964, 2005, 2010; ORLANDI, 2007, 2009), we intend, with this study, to intensify discussions on the construction of the semantic-discursive route of a given concept. It is a fact that points to beyond of identity and, essentially, allows new cultural routes to dialogue in the sense of group interchanges. Once reflections need to emerge from this perspective in order to identify new materialities and linguistic diversities present in our society and, at the same time, reaffirm the legitimacy of LIBRAS as historical and cultural value. The preliminary results point to the silence that originates the discourses on deafness in Brazil, paying attention to the constitutive character of the deaf person and of his/her background and interpret the views of the social set that surrounds him/her, to confirm the initial hypothesis that the semantic-discursive route of a given concept, many times, is not taken into consideration at the moment it is being used.

Key-words: Special education. Deafness. Relatively stabilized concepts. Discourse analysis.

Os estudos culturais e a análise do discurso: entre as fronteiras do saber e os limites do método

A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere [...] (MORIN, 2007, p.20).

Para começarmos a desvendar o cenário que será trabalhado neste ensaio, tomamos como ponto de partida as reflexões apontadas por Edgar Morin, em 2007, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Ocasão marcada pelo debate em torno da complexidade que a instituição Universidade está inserida, tendo em vista seus três pilares básicos: ensino, pesquisa e extensão.

Afinal, mobilizar um conhecimento dentro de uma cultura tão diversificada não é tarefa fácil. Ainda mais quando modelos conservadores de pesquisa ainda são realidades em muitos contextos acadêmicos. Dessa maneira, fazer emergir uma proposta interdisciplinar no seio de uma ‘rica’ tradição de pensamento requer, antes de tudo, posicionar categoricamente tal escolha, para que os desdobramentos das interpretações possam ser (re) conhecidos como mais uma possibilidade de apreciação e análise de um dado objeto simbólico.

Interligar saberes, também, está inserido como uma máxima no conjunto global de uma Universidade, na busca de multiplicar os olhares do saber científico. Logo, reoperacionalizar o sentido de um problema transforma significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são interpretadas e a maneira como podem ser adequadamente respondidas. Daí a necessidade e vontade de fazer com que florescessem neste estudo diálogos, sempre que possíveis, entre dois suportes teórico-metodológicos: os Estudos Culturais britânicos (EC) e a Análise do Discurso (AD).

Fato que possibilita a construção de um novo “fazer epistemológico” que, segundo Lopes e Bastos (2010, p.11), “[...] prestigia o fluxo e os encontros entre vários polos. Oferecendo, inclusive, uma lente alternativa para compreender a vida social em trânsito”, em movimento, em que os atores sociais hoje constroem suas práticas culturais, a fim de impulsioná-las rumo a um estágio mais democrático, lançando outras indagações para além da identidade e, ao mesmo tempo, dando visibilidade para relações aparentemente à margem da sociedade.

Dessa maneira, conectando tal reflexão com o tema central deste estudo, afirmarmos que o valor estratégico dos discursos sobre a surdez diante do preconceito, com suas múltiplas raízes nos diversos níveis de formação social (político, econômico, cultural) é, também, focalizar o jogo da diferença, fazendo com que a natureza hibridizada de toda identidade e sua influência na criação de terminologias/conceitos seja levada em consideração. Ou seja, na medida em que analisarmos como os discursos sobre surdos e surdez, manifestados por conceitos relativamente estabilizados, constituíram a atual representação conceitual sobre a Língua

Brasileira de Sinais, a partir do surgimento dos construtos Clinicopatológico e Socioantropológico, tendo como procedimento técnico de pesquisa uma abordagem documental, observaremos o caráter constitutivo do surdo e de sua história e, ao mesmo tempo, deciframos as visões do conjunto social que o cerca⁴⁷.

Ponto chave para incluir esse debate numa dinâmica de referências e diferenças em relação a objetos simbólicos historicamente construídos que, reoperacionalizados, ajudaram a construir os conceitos atuais referentes à surdez e ao indivíduo surdo, os quais oportunizam fronteiras enunciativas decorrentes de grandes deslocamentos sociais que, consolidados no campo da escrita, põem em questão várias representações, inclusive, a relação: Eu versus o Outro.

Característica fundamental para apresentarmos, no item posterior, os critérios de classificação dos enunciados a serem analisados, cuja fundamentação insere as práticas discursivas surdas dentro de uma postura epistemológica e não audiológica. Ratificando, assim, o “lugar” de onde falamos, no qual cenários e mediações culturais mergulham a proposta deste estudo nos interesses manifestados pelos Estudos Culturais britânicos e pela Análise do Discurso.

Critérios de classificação: teias complexas de significações

A seleção dos enunciados a serem analisados neste estudo não foi fácil. A dificuldade inicial partiu de como classificar as unidades significativas que iríamos pesquisar. Várias possibilidades surgiram, dentre elas: conceitos cristalizados e conceitos relativamente estabilizados.

No entanto, as duas acepções, mesmo inseridas em um mesmo campo semântico, possuem cargas de significados (ou agrupamentos discursivos) amplamente diferenciadas. Daí a opção em categorizar os agrupamentos desta análise com a nomenclatura de *conceitos relativamente estabilizados*. Pois se somos adeptos da dinamicidade dos processos semântico-discursivos, ‘cristalizá-los’ seria ir de encontro a toda uma postura ideológica, pois, segundo as concepções do Círculo de Bakhtin (2004, p. 31), “todo signo é ideológico e se circunscreve em outra perspectiva semiótica. Assim, o sentido se realiza na interação com o outro. E o significado não está nas fronteiras frágeis e fixas das palavras”.

Portanto, ‘estabilizá-los relativamente’ oportunizaria torná-los ‘moventes’ outra vez. Fazendo com que a investigação, partindo do vocabulário e seus limites no interdiscurso, materializassem pistas discursivas de sentido investidas de significância para e por sujeitos, compreendendo esse sujeito se constituindo na e pela linguagem.

É preciso destacarmos, para um melhor entendimento, que a concepção de interdiscurso adotada neste estudo “[...] fundamenta-se no conjunto de formulações feitas e/ou já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2009, p.33). Assim, para que nossas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido, pois é dessa forma que mobilizamos (‘movemos’) as relações de sentido.

Essa concepção, por sua vez, implica também

47 Cabe-nos lembrar, quando discutimos sobre cenários inclusivos, o destaque dado a dois modelos de debates dominantes: o discurso Clinicopatológico e o discurso Socioantropológico (LAVAREDA; SILVA, 2009, p. 62). O primeiro fundamenta-se no modelo médico da deficiência, ou seja, a surdez é uma doença que precisa ser tratada. Segundo esse construto, o surdo é doente, e a ação pedagógica, que deve ser seguida na escola, tem que atender a uma pedagogia corretiva. Enquanto que o segundo construto trata a surdez como diferença, e, para tanto, é preciso desenvolver políticas públicas socializadoras, entre ela e a escola. E, nessa, um currículo bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (como L1) e a Língua Portuguesa (como L2). Nessa linha de trabalho, há interação entre culturas surdas e ouvintes. Postura essa, inclusive, norteadora das discussões travadas posteriormente nesta pesquisa.

refletir os estágios sociais, controvérsias e os conflitos das fronteiras enunciativas dos agrupamentos discursivos selecionados. “Fronteira” (com + frente; em frente) partindo da premissa de encontro e não separação. Em que não é o ponto em que algo termina, e sim o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.

Neste estudo, os conceitos relativamente estabilizados, as leis, os decretos e os discursos que incorporam a criação destes foram sistematicamente selecionados a partir da década de 1990. Tendo como marco histórico inicial a Declaração Mundial de Educação para todos (1990).

A escolha dessa raiz-fronteira, do ponto de vista dos procedimentos técnicos deste estudo, sustenta-se em uma abordagem de cunho documental, que se caracteriza, de acordo com Lankshear e Kobel (2008, p.40), “pela busca de informações em documentos que pouco ou nunca receberam tratamento analítico, tendo como instrumento para a produção dos dados fontes primárias de informações [...]”

(leis, decretos, cartas oficiais, portarias), nesse caso, conceitos relativamente estabilizados (objetos simbólicos) relacionados à surdez, surdo e Língua Brasileira de Sinais de maior frequência em pelo menos 3 (três) obras de referência⁴⁸, a partir dos construtos clinicopatológico e socioantropológico.

Vale ressaltarmos que a década de 1990 foi escolhida como recorte deste estudo, porque nesse período se intensificaram os debates sobre a surdez no campo da educação no Brasil e também o aprimoramento do discurso interacional relacionado à inclusão. Reflexo desse fenômeno é a grande flexibilização da Federação em começar, de fato, um movimento à presença da alteridade. Mesmo que a ideologia dominante ainda estivesse “presa” a modelos de segregação e exclusão⁴⁹.

Nesse processo de seleção de documentos e eventos relevantes, elencamos sete (7) fatos marcantes, no Brasil e fora dele, que contribuíram para a escolha dos conceitos relativamente estabilizados, conforme mostra a Tabela 01.

Tabela 01 – Fatos marcantes relativos à surdez

Nº	OS PRECEITOS LEGAIS E SEUS SILÊNCIOS ARTICULADOS	ANO
01	A Declaração Mundial de Educação para todos (e seu reflexo no Brasil).	1990
02	A Declaração de Salamanca/Espanha.	1994
03	Brasil. Lei 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	1996
04	Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares. MEC/SEF/SEESP.	1998
05	Toda política linguística e educacional começa a adotar um novo discurso “predominante” (educação inclusiva, construto socioantropológico, o surdo é um ator social independente).	1999
06	Lei 10.436, de 24 de abril (oficialização da LIBRAS como língua materna dos surdos). Obs1: Aumento do índice de produção bibliográfica no campo da educação inclusiva e no campo dos Estudos Surdos.	2002
07	Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência. Obs2: Tratado Internacional sobre Educação Inclusiva/2006 (artigo 24).	2007

Fonte: pesquisa documental – dez./2010 a mar./2011.

Após catalogarmos os elementos destacados na Tabela 01 e, ao mesmo tempo, observarmos o trajeto semântico-discursivo de alguns enunciados e suas fronteiras discursivas,

conseguimos mapear as terminologias mais utilizadas no período em questão, conforme mostra a Tabela 02.

Tabela 02 – Cronologia das representações conceituais

ANO/Década	CONCEITOS RELATIVAMENTE ESTABILIZADOS
1990 a 1999	Deficiente auditivo; Indivíduo com necessidades educacionais especiais.
2000 a 2006	Indivíduos Surdos; sujeitos surdos; surdos.
2007	Deficiente (reoperacionalizado; ressignificado).

Fonte: pesquisa documental – dez./2010 a mar./2011.

Tal catalogação só foi possível porque os documentos, segundo Lankshear e Knobel (2008, p.42), “[...] informam decisões que proporcionarão uma série de perspectivas sobre um evento, fenômeno ou questão.” Dessa maneira, permite ao pesquisador (re) construir bases históricas que oportunizam examinar informações paralelas com o objetivo de contextualizar, ainda mais, um novo cenário para estudo⁵⁰. Afinal, segundo Foucault (2005, p. 103), um “[...] enunciado se distingue de uma série qualquer de elementos linguísticos, porque mantém com um sujeito uma relação determinada que se deve isolar,” sobretudo, das relações com as quais poderia ser confundido, e cuja natureza é preciso especificar. Assim:

[...] não há signos sem alguém para proferi-los ou, de qualquer forma, sem alguma coisa como elemento emissor. Para que uma série de signos exista, é preciso – segundo um sistema de causalidades – um “autor” ou uma instância produtora. Em compensação, a função enunciativa – mostrando assim que não é pura e simples construção de prévios – não pode se exercer sobre uma frase ou proposição em estado livre. Não basta dizer uma frase [ou um conceito relativamente estabilizado – grifo nosso] para que haja significação, para que se trate de uma cadeia de sentido é preciso relacioná-la [o] com todo um campo adjacente (FOUCAULT, 2005, p. 110).

48 Selecionamos livros considerados ‘clássicos’ no campo dos Estudos Surdos e verificamos quais os preceitos legais e representações conceituais neles mais apareciam.

49 A respeito disso, ler In: BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise (Orgs). Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 139-152.

50 É importante frisarmos, para situar ainda mais o leitor, que representações conceituais, do tipo: pessoas com deficiência, excepcional, surdo-mudo, portador de deficiência e ‘especial’, termos muito recorrentes nas décadas de 1970 e 1980, não aparecem catalogadas na Tabela 02 devido ao recorte metodológico deste estudo direcionado na Tabela 01

E é partindo dessa conjuntura de coexistência enunciativa, efeitos de série e de sucessão, que discutiremos o jogo de identidades e materialidades discursivas presentes nos discursos sobre surdos e surdez que, manifestados por conceitos relativamente estabilizados, ajudaram a construir a atual representação conceitual referente à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Os objetos simbólicos e suas interfaces a inclusão do silêncio nos enunciados

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com o ‘novo’ que não seja parte do continuum de passado e presente. “[...] Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural” (BHABHA, 2010, p. 27). Assim, retomar o passado como causa social ou precedente estético, nada mais é do que reconfigurar o “entre-lugar” de muitas negociações culturais. Nesse sentido, moveremos o enquadramento da identidade do campo de visão para o espaço da escrita, ou melhor, das instâncias discursivas, fazendo com que a materialidade dos discursos sobre surdos e surdez, manifestados por conceitos relativamente estabilizados, ponham em questão a representação do eu e do outro.

Assim começa nossa incursão na temática central deste trabalho. Estabelecendo conexões possíveis entre trajetos conceituais que resultam em uma consciente posição ideológica diante da surdez. É notório destacarmos que a base dos debates aqui travados será, constantemente, corroborada pela densidade escrita manifestada nos fatos marcantes relativos à surdez já mostrados na Tabela 01.

E é a partir desse diálogo que a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou éticos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição:

[...] a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre a vida dos que estão “na minoria” (BHABHA, 2010, p.21).

E, nesse âmbito, a determinação de um objeto simbólico, expressão, ou manifestação cultural, como bem patrimonial dependerá do fato desse poder ser reconhecido e, conseqüentemente, manter uma relação de significação histórica com uma determinada nação, povo, comunidade ou segmento populacional. Por isso, esses elementos ou valores, na condição de um processo social, integram processos identitários e fazem parte da constituição imaginária do tempo histórico de uma nação ou de qualquer estrutura social.

Com a Declaração Mundial de Educação para todos (seu reflexo no Brasil) e todas as ações partidárias que envolvem as condições de produção dessas fronteiras enunciativas em nosso país, há vestígios na materialidade discursiva do objeto em questão, confirmados se analisarmos a discursividade por trás dos conceitos relativamente estabilizados

que se manifestaram nesta década, que não carregam indícios tão fortemente preconceituosos, com relação aos que eram utilizados anos anteriores. Afinal, o ideário de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa, juntamente com o ‘espírito fraterno’ do discurso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), referências inspiradoras de nosso primeiro fato marcante relativo à surdez, viabilizam uma perspectiva mais humanista sobre os sujeitos que apresentam necessidades educacionais especiais e deficiência auditiva – conceitos relativamente estabilizados decorrentes deste período (Tabela 02)⁵¹.

Entretanto, o discurso médico da deficiência fundamentado em um panorama clínico, influencia, de forma categórica, muitos dos discursos que irão subsidiar uma série de preceitos legais posteriores que nortearão o percurso histórico da educação brasileira, no que tange à inclusão. Ou seja, mesmo que haja fomentado o debate sobre os direitos individuais e aberto espaço para novas discussões, sem “distinção de sujeitos”, as vontades de verdade preestabelecidas da época ofuscaram e, muito, as enérgicas medidas em prol de uma educação para todos.

Nesse sentido, destacamos o panorama clínico como instância produtora, como “silêncio fundador - princípio de toda significação” (ORLANDI, 2007, p. 68) dos conceitos relativamente estabilizados destacados nesta época. Afinal, um grande paradoxo, legado deste período, ainda sobrevive e cria cadeias de sentidos se observarmos a relação entre a educação especial e a educação básica, a saber:

[...] a formação docente em uma perspectiva clínica como sustentação para o mercado de trabalho escolar com sujeitos com necessidades especiais, que deve ter como objetivo desenvolver processos de escolaridade, ainda é base em muitas estratégias curriculares. [...] Para desenvolver reflexões sobre este paradoxo, consideram-se as práticas de formação docente, inicial e continuada, advindas de uma política estatal, que ao propor a implementação de processos inclusivos na educação básica, apoiam-se na perspectiva médico-psicológica de base clínica. (MICHELS, 2009 apud BAPTISTA; JESUS, 2009, p. 140).

E se voltarmos a direcionar o olhar para os conceitos relativamente estabilizados que se materializam na densidade escrita dessa década, ilustraremos também que o enunciado “deficiência” é definido com o objetivo de eliminar todas as formas de discriminação contra indivíduos com alguma restrição física, mental ou sensorial. Vale ressaltarmos que durante o séc. XIX houve um período prolongado de educação especial para pessoas com ‘deficiência’. Prática que reflete na manutenção (ou no movimento) desse conceito relativamente estabilizado durante o início do séc. XX. “Fato imbricado, igualmente, com o desenvolvimento de apoio a sistemas fundidos de educação regular e especial e o impacto disso nas escolas atuais” (STAINBACK, 1999, p.36).

Essa tendência disfarçada para a segregação, para o controle dos “indesejáveis”, atingiu seu ponto alto durante o século XX (debate que será aprofundado mais tarde ainda nesta unidade). O que queremos chamar atenção é para o fato de que as ‘pessoas com deficiência’ e com ‘necessidades edu-

51 Segundo Oliveira (2010 apud PONTES e CRUZ, 2010, p. 95), “a visão de deficiência, nos séculos XVI e XVII, é fortemente marcada pela mitologia, espiritualismo e bruxaria, ocorrendo, em consequência, perseguições e encarceramentos de pessoas deficientes e de pessoas que fossem associadas a manifestações de bruxarias ou de entes sobrenaturais.” Cabe-nos destacar como conceitos relativamente estabilizados vinculados a esse período designações do tipo: idiota, demente, anormais, anormais educáveis, atraso mental, crianças diminuídas etc.

cacionais especiais' foram tecnicamente segregadas e moldadas dentro de um sistema nada humanitário, pois segundo Stainback (1999, p.37), "[...] vários grupos de crianças surdas foram excluídos das escolas públicas regulares. Nos Estados Unidos, por exemplo, os afro-americanos surdos e os nativos americanos eram em grande parte educados em sistemas escolares separados". Da mesma forma, os alunos com alguma deficiência visível continuaram, em sua maioria, sendo segregados:

[...] as instituições residenciais e as escolas especiais permaneceram sendo indicadas para educar alunos cegos ou surdos ou com deficiência física. Os alunos com déficits importantes de desenvolvimento em geral não tinham nenhum tipo de serviço educacional disponível e ficavam quase que sempre nas alas dos fundos das grandes instituições do Estado. Assim, as "classes especiais" não surgiram por razões humanitárias, mas porque os sujeitos lá confinados eram indesejáveis nas salas de aula regulares (STAINBACK, 1999, p.38).

É válido destacarmos que, em meados desse período, o uso de classes especiais nas escolas públicas, mesmo que tímidos, foi o sistema preferido de prestação de serviços educacionais para a maior parte dos alunos com deficiência. Apesar disso, foi durante esse período que as atitudes do poder público com relação ao espaço físico das pessoas com *deficits* significativos nas escolas e na comunidade começaram a mudar⁵². Ponto chave para reoperacionalizar toda uma mudança ideológica que subsidiou, em 1994 e 1995, fundamentalmente, outras "vontades de verdade" (FOUCAULT, 2005, p.114). Destarte, é no campo dos discursos, naquilo que é falado e no que é calado, que se "[...] encontram as representações que cada sujeito faz do mundo e do mundo em si mesmo, a fim de conservar ou produzir discursos" (FOUCAULT, 2010, p.39).

Logo, notamos o quanto o efeito discursivo decorrente dos conceitos relativamente estabilizados - deficiente auditivo e indivíduo com necessidades educacionais especiais - produzem e, ao mesmo tempo, como eles estão investidos de significância para e por sujeitos dentro do imaginário enunciativo de uma época, fazendo com que singularidades sejam esquecidas, silenciadas e desestimuladas e quem fugir ao padrão de hegemonia é excluído. Circunstância que pode ser ratificada, tomando como base os jogos de memória e os não ditos nos quais os conceitos relativamente estabilizados foram produzidos:

[...] as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras. Daí que, na análise, devemos observar o que não está sendo dito, o que não pode ser dito. [...] Essas reflexões podem levar à seguinte questão: se não dizer significa, então o analista pode tomar tudo o que não foi dito como relativo ao dito em análise? Não há limite para isso? Esta é uma questão de método: partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens do não-dito. Não é tudo que não foi dito, é só o não dito relevante para aquela situação significativa (ORLANDI, 2009, p.83).

Trata-se de um processo que incide categoricamente no interesse comunitário ou no valor cultural que serão negociados ao longo do tempo. Assim, se formam sujeitos e discursos nos 'entre-lugares', "nos excedentes da soma das 'partes' da diferença (geralmente expressas como raça/classe/ gênero/ sexo e etc.) que ao reencenarem o passado, introduzem outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição" (BHABHA, 2010, p.20).

Portanto, esse primeiro preceito legal analisado (Declaração Mundial de Educação para todos - seu reflexo no Brasil), por mais que enquadre a representação da diferença e oportunize novas práticas educativas em sua densidade escrita, não visualizou como efeito discursivo, "explorando a ideia de disciplinarização de Foucault" (GREGOLIN, 2006, p. 136), que as relações entre sujeito e o poder, propõem analisar as formas de resistência e ver onde elas se inscrevem:

[...] para Foucault, as lutas, na sociedade, giram em torno da busca da identidade e o seu principal objetivo não é o de atacar esta ou aquela instituição de poder, ou grupo, ou classe ou elite, mas sim uma técnica particular, uma forma de poder que se exerce sobre a vida cotidiana imediata. São ações de afrontamentos de estratégias (GREGOLIN, 2006, p.137).

Sob a influência das ideias contidas na Conferência de Mundial de Educação para todos, aconteceu o encontro realizado em Salamanca/Espanha, de 07 a 10 de junho de 1994, com a presença de mais de trezentos e noventa e duas representações governamentais e mais de vinte e cinco organizações internacionais, que redundou na Declaração de Salamanca – nosso segundo fato marcante referente à surdez (conferir Tabela 01). Essa Declaração ratifica a importância da inclusão dos chamados portadores de necessidades educacionais especiais nas escolas regulares e detalha propostas sobre a necessidade de uma preparação das escolas regulares no que concerne ao espaço físico, corpo docente, material didático etc. Nesse documento, grande parte da materialidade discursiva estabelece o direito fundamental de todas as crianças à educação, reconhecendo que possuem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprias, que "os sistemas educativos devem ser planejados e os programas aplicados de modo a levar em conta toda gama dessas diferentes características e necessidades" (BAPTISTA; JESUS, 2009, p. 155).

Logo, ao se trabalhar com base nos princípios inclusivos, busca-se:

[...] não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2006, p.19).

Em termos nacionais, as políticas públicas posicionaram-se favoráveis à inclusão, ativando esforços para possibilitar o ingresso de todos à escola regular e instituindo critérios para que isso acontecesse como orienta a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/1996 – terceiro documento destacado na Tabela 01), em seu capítulo

52 O enunciado Necessidades Educativas Especiais (NEE), segundo Baptista e Jesus (2009), começou a ser mais utilizado no Brasil a partir, principalmente, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha, no período de 07 a 10 de junho de 1994. Ano e cidade de destaque dentro de nosso plano investigativo, conforme apontará nossa segunda análise ainda nesta unidade.

V, artigos 58 e 59, que em termos gerais presumem serviço de apoio especializado e professores especializados (ou capacitados) para atender aos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Analisando a situação educacional vivenciada em nosso país e esses dois outros agrupamentos discursivos destacados acima, constatamos iniciativas no sentido de atender alguns critérios fundamentais desses preceitos legais. Sobre isso, é notório destacarmos que ‘garantir’ a presença do intérprete em sala de aula, classes especiais, educação especial para o trabalho etc., são medidas legais importantes. Assim como também, na Declaração de Salamanca, em especial no Artigo 7º, da Estrutura de Ação da Educação Especial, encontramos passos altamente benéficos para os princípios inclusivos.

No que tange aos conceitos relativamente estabilizados presentes nesses preceitos legais, notamos que, mesmo com o passar dos anos, uma determinada cadeia de sentido se manteve com relação ao primeiro fato marcante, porém novos movimentos discursivos passaram a atuar nessas outras materialidades discursivas. Em outras palavras, as condições de produção da Declaração de Salamanca e da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, resultam de relações nas quais as narrativas sustentam e, ao mesmo tempo, reoperacionalizam todo um contexto discursivo de formação social inscrito na história dos movimentos surdos:

[...] as formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. Todo discurso se delinea na relação com os outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória (ORLANDI, 2009, p.43).

Dessa maneira, se expressam na densidade escrita dos fatos marcantes da década de 1990 outras “vontades de verdade” (FOUCAULT, 2005, p.114), que noticiabilizam memórias coletivas como construções discursivas que se dão na interseção de diferentes forças que se consolidam, sobretudo, nas dinâmicas sociais. Diante disso, Pollak (1989, p. 08), “[...] salienta que não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas que são dotadas de duração e estabilidade”.

Essa abordagem também se aplica aos nossos objetos de análise em questão, afinal, os debates organizacionais que atravessam os três primeiros fatos destacados da Tabela 01 transformaram os discursos de uma dada época em fontes historiográficas, nesse caso, em especial, preceitos legais/discursos oficiais.

Nessa perspectiva, é fundamental desenvolvermos o seguinte debate: como as identidades culturais surdas estão sendo afetadas ou deslocadas por este processo de enquadramento conceitual? Afinal, segundo Hall (2006, p. 48), “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior das representações [...]”.

Logo, nós só sabemos o que significa ser deficiente auditivo, portador de necessidades educacionais especiais, surdo, e estabelecemos padrões inclusivos, devido ao modo como os discursos Clinicopatológico e Socioantropológico vieram representados ao longo da história – como um conjunto de significados, efeitos discursivos produtores de representações culturais.

Assim, apontamos para uma espécie de negociação que tenta conciliar memória coletiva e memórias individuais. Nesse sentido, há, portanto, um discurso organizado em torno de acontecimentos, conceitos relativamente estabilizados e de personagens célebres que formam, ao longo do tempo, o enquadramento de uma memória conceitual/terminológica que se solidifica na densidade escrita dos fatos destacados em torno de dois eixos principais: o das políticas educacionais e o das discussões teóricas.

É dessa maneira que o início da década de 1990 atuou como uma fonte de significados culturais, afetando o foco de identificação conceitual e todo um sistema de representação.

Em meados de 1995 a 1999, passagem também de destaque em nosso plano de estudo, começou a ser organizada no Brasil uma série de diagnósticos, publicações e formulações acadêmicas sobre como reforçar o compromisso, principalmente de professores e gestores escolares, com os princípios fundamentais presentes em muitos debates sobre inclusão e discriminação contra pessoas portadoras de deficiência⁵³.

Fatos que redimensionaram as representações conceituais da surdez em nosso país. Visto que com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares (1998), como destaca a Tabela 01, e toda a política educacional já influenciada por um novo ‘discurso dominante’, resultado também de inovações tecnológicas, deslocamentos provocados pelo processo de Globalização, as novas representações conceituais aparecem atravessadas por inúmeros silêncios articulados que agenciam outras vontades de verdade. Que de acordo com Foucault (2010, p. 09) revelam a interdição discursiva no imaginário da época:

[...] em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo de quem fala. [...] Por mais que o discurso seja aparentemente pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder. O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar (FOUCAULT, 2010, p.10).

Portanto, os eventos externos, que traduzem as condições de produção dos fatos marcantes relativos à surdez, em especial os do final da década de 1990, materializam, em seu espaço discursivo, outras ordens e memórias enunciativas. Até porque a ordem do discurso afeta a ordem de uma dada memória, fazendo com que a forma de circulação desses eventos enunciativos revele representações conceituais recheadas de novas formações discursivas e outros lugares de enunciação.

53 Destacamos como eventos impulsionadores da nova representação conceitual que surgiu no Brasil, no campo da educação inclusiva, a publicação do livro *Por uma gramática de línguas de sinais* (BRITO, 1995), as reflexões empreendidas pelo educador Paulo Freire, no que tange à autonomia e saberes necessários à prática educativa, e a Declaração de Washington (1999), fundamentada em princípios éticos para regulamentar o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais a uma vida independente.

Cabe-nos destacar, ainda em relação a esse silêncio constitutivo – “que põe em funcionamento o conjunto do que é preciso não dizer [...]” (ORLANDI, 2007, p.74), outros reflexos importantes que circulam esses discursos oficiais, reencenando outros silenciamentos e o encadeamento de diversos conceitos relativamente estabilizados. Ou seja, apesar do ordenamento jurídico do Estado brasileiro, desde a promulgação da Constituição de 1988 até a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Adaptações Curriculares (1998), medidas reais ainda precisam acontecer para que se consagre o direito básico de acesso ao ensino fundamental, obrigatório e gratuito nas instituições de ensino do Brasil, afinal, o quadro de acesso à educação básica ainda guarda a marca histórica da exclusão da maioria da população brasileira aos direitos básicos e que a efetividade do direito à educação em termos de garantia de acesso, permanência e qualidade de ensino ainda está por acontecer.

Portanto, seria um erro gravíssimo não associarmos, também, as altas taxas de evasão escolar com o tratamento inadequado conferido ao fenômeno da diversidade social, conceitual, cultural e linguística presente nas salas de aula do nosso país, um ponto chave para a continuação da análise da cronologia das representações conceituais referentes à surdez. Visto que tal reflexão oferece lugar para outras produções de sentidos e outras instâncias produtoras, logo, outros conceitos relativamente estabilizados.

E é justamente nesse cenário de (re) avaliação de práticas discursivas e educacionais que, em 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi oficializada no Brasil pela Lei de Nº 10.436/2002 – A Lei da LIBRAS. Fato marcante, relativo à surdez, que eleva significativamente o índice de produção bibliográfica no campo da educação inclusiva e dos Estudos Surdos em nosso país, fazendo com que comecem a surgir no campo conceitual outras filiações histórico-discursivas que irão traduzir novas redes de significações e relações de sentido:

[...] as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo (ORLANDI, 2009, p.39).

Logo, não podemos penetrar nos silêncios da Lei da LIBRAS (BRASIL, 2002), sem antes citarmos algumas relações que ajudaram a compor o espaço desta materialidade discursiva. Como por exemplo: se destacarmos a abordagem socioeducativa da inclusão e suas bases legais como silêncios fundadores dos discursos que caracterizam a Lei da LIBRAS, é válido destacarmos o quanto a Declaração do Milênio (2000), o Compromisso de Dakar (2000), o encontro em Montevidéu (2001), a Declaração de Madri (2002) e a Declaração de Sapporo (2002) foram fundamentais para instituírem os regimes de verdade que atravessam nosso sexto

fato marcante (conforme mostra a Tabela 01).

Afinal, podemos citar, mesmo que panoramicamente, que esses documentos restabeleceram o princípio da educação para todos e o respeito às diferenças individuais e culturais de sujeitos que historicamente vêm sendo excluídos do acesso a bens culturais e sociais, entre os quais, o acesso à escolarização básica e à educação inclusiva pública e de qualidade.

Trata-se de relações de produção que estão inseridas em nosso objeto de análise, por mais que nele não estejam explícitas em seu plano narrativo (falo, outra vez, de silêncios articulados). Como exemplo, podemos citar as resoluções do encontro internacional ocorrido em Montevidéu/Uruguai, no período de 13 a 17 de novembro de 2001, em que foram discutidas as regulamentações para a formação de intérpretes de língua de sinais na América Latina. Esse evento, adaptando as reflexões de Quadros (2004, p. 51), direciona a consolidação discursiva das atuais representações conceituais referentes à surdez através de preceitos legais, enquanto parte da constituição identitária dos sujeitos surdos⁵⁴.

[...] conseqüentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Os discursos mudam de sentido segundo as posições daqueles que os empregam. A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento dos discursos (ORLANDI, 2009, p.42-43).

Assim, a partir do início do século XXI, começou a se fortalecer no Brasil a utilização dos conceitos relativamente estabilizados destacados em nosso perfil metodológico e, ao mesmo tempo, essa percepção espacial e temporal se transformou em um grande boom bibliográfico, conforme já foi citado, em que iriam se proliferar cenários multiculturais.

E é nesse sentido que a representação cultural do surdo, presente na densidade discursiva da Lei da LIBRAS e, principalmente, nos conceitos relativamente estabilizados da época, atuará politicamente para assegurar os direitos linguísticos e de cidadania já reconhecidos pela Legislação vigente.

Logo, refazendo grande parte do percurso histórico das lutas das comunidades surdas brasileiras, que, de certa forma, integram a trajetória da educação especial e da educação inclusiva em nosso país, notamos que o número de conquistas legais foi muito significativo, fato que reflete na atual representação conceitual sobre a Língua Brasileira de Sinais.

Episódio esse que nos faz atentar que o sistema educacional brasileiro está tentando se adaptar a inclusão dos surdos por meio de políticas e práticas educacionais inclusivas, porém é preciso termos clareza de que todo o cenário inclusivo se constitui também em uma luta política de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais e pelo reconhecimento e afirmação das minorias, acontecimento amplamente imbricado com nosso sétimo fato marcante relativo à surdez – a Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência - 2007 (verificar Tabela 01)⁵⁵.

54 Observando o plano narrativo e as recomendações feitas por ocasião desse encontro no Uruguai, notamos toda uma cadeia discursiva que emite a vontade de verdade desse período. Cabe-nos lembrar, conforme a Tabela 02, a presença total de conceitos relativamente estabilizados ligados ao construto Socioantropológico (indivíduos surdos; sujeitos surdos; surdos). In: QUADROS, Ronice. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2004. p. 47-49.

55 Com relação a esse preceito legal, há uma série de catalogações temporais. Adotamos como marcador temporal o ano de 2007, porque mesmo sabendo que em 13 de dezembro de 2006, em sessão solene da ONU, foi aprovado o texto final desse tratado, somente em 30 de março de 2007, foi firmado pelo Brasil e por mais 85 nações. Daí o motivo da escolha em nosso perfil metodológico.

Elaborada ao longo de quatro anos, a Convenção sobre os direitos das pessoas com Deficiência, segundo Ferreira e Oliveira (2007, p. 02), “contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo mundo, com o objetivo de tornar efetivos os direitos de pessoas com deficiência, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos”. Embora sejam pessoas como as demais e cidadãos dotados de direitos como quaisquer outros, como prevê a Declaração dos Direitos Humanos da ONU.

Analisando o conceito relativamente estabilizado presente na densidade escrita do objeto em questão, notamos que o agrupamento discursivo (deficiente) surge outra vez no processo de significação e representação histórica. Entretanto, se atentarmos às fronteiras enunciativas, às condições de produção e às formações discursivas em que o agrupamento está inserido, observaremos que as representações conceituais presentes nesse preceito legal legitimam a ressignificação de toda uma postura ideológica e cultural. De modo que a representatividade e as vontades de verdade da época traduzem outras memórias discursivas e outros silêncios fundadores.

Assim, no entendimento da Organização das Nações Unidas, deficiência é, agora:

[...] um conceito em evolução, resultado da interação entre a deficiência de uma pessoa e os obstáculos que impedem sua participação na sociedade. Quanto mais obstáculos, como barreiras físicas e condutas atitudinais impeditivas de sua interação, mais deficiente é uma pessoa. Não importa se a deficiência é física, mental, sensorial, múltipla ou resultante da vulnerabilidade etária. Mede-se a deficiência pelo grau de impossibilidade de interagir com o meio da forma mais autônoma possível (FERREIRA; OLIVEIRA, 2007, p.3).

Os princípios também norteadores do Tratado Internacional de Educação Inclusiva (2006), fundamentalmente em seu Artigo 24, constituem elemento de destaque em nosso perfil metodológico. Pois é a partir dele que começa a desencadear toda uma política linguística, pedagógica e cultural fundamentada no diálogo de dois discursos dominantes: o da educação inclusiva (teorizado dentro de um padrão Socioantropológico) e o da independência (muito discutido na Declaração de Madri e na Declaração de Washington)⁵⁶. Sob esses prismas, “[...] os princípios da inclusão aplicam-se não somente aos indivíduos com deficiência ou sob risco, mas a todos. O que na prática soma-se com a mudança, mesmo que tímida, do comportamento da sociedade civil” (STAINBACK, 1999, p. 69).

Segundo Martín-Barbero (2009, p.13), “[...] a emergência de uma razão comunicacional, cujos dispositivos - a fragmentação que desloca e descentra, o fluxo que globaliza e comprime, a conexão que hibridiza – agenciam as mudanças do mercado da sociedade.” Ou seja, precisamos compreender que essas relações e esses efeitos discursivos se conectam devido a contextos políticos, sociais, econômicos e

educacionais.

Assim, incorporar o conceito relativamente estabilizado (deficiente), como um agrupamento discursivo chave da enunciação do último fato marcante relativo à surdez, por exemplo, significa acionar os preceitos de flexibilidade curricular e os da ‘política de inclusão’ (ou de integração, como alguns estudiosos preferem)⁵⁷. O que reoperacionaliza toda uma memória coletiva em prol das diferenças⁵⁸.

Essas mudanças só são pertinentes e válidas porque estão associadas a um campo adjacente de sentido, ou seja, a função dos preceitos legais e o papel dos sujeitos surdos e dos ouvintes na construção desta nova teia de significação, para o conceito relativamente estabilizado em questão, são fundamentais para toda consequência teórico-metodológica proveniente deste período.

Portanto, esses acontecimentos discursivos conectados aos debates oficiais possibilitaram o estabelecimento e o relativo movimento de certos enunciados em nossa cultura. Nesse sentido, abarcamos um campo imenso de possibilidades, construído pelo conjunto de todos os enunciados efetivos (falados ou escritos) dentro de nosso perfil analítico em sua disseminação e na instância própria de cada um:

[...] constitui-se, assim, o projeto de uma descrição dos acontecimentos discursivos, como um conjunto finito e efetivamente limitado das sequências que tenham sido formuladas historicamente, compreendendo o enunciado em sua singularidade de acontecimento, já que ele é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Por outro lado, sua emergência pressupõe articulações com outros enunciados e é necessário descrever esses jogos de relações. Foucault enxerga, portanto, no enunciado, uma articulação dialética entre a singularidade e repetição: de um lado, ele é um gesto; de outro, liga-se a uma memória, tem materialidade; e é único mas está aberto à repetição, *ressignificação [grito nosso]* e se liga ao passado e ao futuro (GREGOLIN, 2006, p.88).

Em seu modo singular, cada conceito relativamente estabilizado, destacado na Tabela 02, exerce uma função que cruza um domínio de estruturas e unidades possíveis e que faz com que apareçam, ideologias e conteúdos concretos, no tempo e no espaço.

É justamente pensando cada conceito relativamente estabilizado como uma ‘função’, que descrevemos o movimento de trânsito dos agrupamentos discursivos e dos fatos marcantes relativos à surdez para marcar diferenças enunciativas, pois, ao enxergá-los no interior de uma historicidade, analisamos ao mesmo tempo o exercício da função enunciativa e as condições segundo as quais ela faz aparecer significações diversas.

Dessarte, segundo Foucault (2005, p.123), “[...] descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que desencadeou uma série de signos com existência específica”:

⁵⁶ Cabe-nos destacar, que o Brasil só assina o Tratado Internacional sobre educação inclusiva em meados de 2008. A respeito disso, ler: In: SOARES, Carminha. **A inclusão social e a mídia** – um único olhar. São Paulo: Cortez, 2009. p. 29-43.

⁵⁷ Para mais informações, cf. NOCERA, S. *Integrazione di chi? In quale scuola? Con quali modalità? L'integrazione scolastica e sociale*. n.6/4, p. 374-381, 2007. Acessível em: <www.european-agency.org>

⁵⁸ Caso queira aprofundar a discussão sobre essa nova roupagem dos cenários escolares inclusivos, o Centro de Recursos em Deficiência múltipla, Surdocegueira e Deficiência visual – ADEFÁV, possui uma plataforma em parceria com o programa Perkins International, de dicas, consultorias, material didático e cursos no site: <www.adefav.org.br>

[...] esta se faz aparecer não como um simples traço, mas como relação com um domínio de objetos; não como resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si e suscetível de – sozinha – formar sentido, mas como um elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade passível de reencenações. A descrição dos enunciados [conceitos relativamente estabilizados – grifo nosso] se dirige, segundo uma dimensão de certa forma vertical, às condições de existência dos diferentes conjuntos significantes de uma dada época (FOUCAULT, 2005, p. 123).

Em ressonância com todos esses processos de resignificação historicamente construídos, desde a década de 1990, implica-se, a partir dos conceitos relativamente estabilizados, “uma leitura de que os efeitos discursivos não são meros instrumentos passivos na construção dos sentidos que tomam os processos sociais, as estruturas econômicas ou os conflitos políticos” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 31). E que há silêncios articulados tão carregados de vários planos de leitura que somente uma análise vertical e, ao mesmo tempo interdisciplinar dos fatos, sustentaria o movimento que atravessa as representações conceituais destacadas em nosso perfil metodológico.

E nesse âmbito, também ancoramos a possibilidade por reconhecermos que o ‘real’ em muitos momentos é aquilo que não pode ser dito pela língua, mas é apreendido pela discursividade, isto é, pela ordem do simbólico. Essa é a representação do real da língua pela linguagem; o real se opõe ao simbólico, assim como o simbólico se opõe ao real.

Dessa forma, que os fatos marcantes relativos à surdez, dos quais partimos, deixam de ser apenas ritos de passagem para se converterem em problemas de ordens históricas e discursivas que manifestadas por conceitos relativamente estabilizados constituíram a atual representação conceitual das lutas políticas surdas no Brasil.

Células de resistência: em busca de novas mediações culturais

Os discursos sobre surdos e surdez, manifestados por conceitos relativamente estabilizados, reencenam conflitos enunciativos que adentram o campo das tensões quanto das formas de sociabilidade construídas entre diversos grupos, especialmente, surdos e ouvintes. Nessa dinâmica, estes atores sociais redefinem constantemente os ‘entre-lugares’, tentando encontrar meios de pôr em evidência seus projetos e desejos.

Dessa maneira, cria-se as *células de resistência* como mais um suporte de formação discursiva que, por sua vez, materializam uma gama significativa de formações ideológicas⁵⁹. Episódio que também impulsiona a resignificação (e reinterpretção) das representações conceituais de-

stacadas em nosso perfil metodológico e, ao mesmo tempo, a afirmação de uma postura militante surda contra os princípios de segregação e exclusão. Assim:

[...] a significação cultural mais ampla da condição pós-moderna reside na consciência de que os “limites” epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes – mulheres, colonizados, grupos minoritários, os detentores de sexualidades policiadas. Isto porque a demografia do novo internacionalismo é a história da migração cultural, as narrativas da diáspora cultural e política, os grandes deslocamentos sociais de comunidades camponesas e aborígenes, as poéticas do exílio, a prosa austera dos refugiados políticos e econômicos. [...] Cada vez mais, as culturas nacionais estão sendo produzidas a partir das perspectivas de minorias aparentemente destituídas (BHABHA, 2010, p.24-25).

As conquistas de muitas células de resistência surda, nesta pesquisa, se materializam ‘parcialmente’ através de eventos discursivos legais observados desde a década de 1990 até os dias atuais. É notório destacarmos que nem tudo que é ‘legal’ é ‘legítimo’, ou seja, nem tudo que perfaz um preceito legal da área da educação acontece na prática escolar, por exemplo. Entretanto, seria um erro gravíssimo não atentarmos para essas formas de enfrentamento, afinal, tais conquistas constituem como um dever ético e um direito político a inclusão social de sujeitos que apresentam alguma deficiência (o conceito foi utilizado já ressignificado, conforme ilustramos)⁶⁰. Isso, no entanto, não autoriza dizer que esta pesquisa conta a história das lutas surdas no Brasil.

Além disso, Gregolin (2006, p. 87) nos alerta que, ao tratarmos a língua como espaço, “[...] transformamos os documentos (objetos de pesquisa) em monumentos que caracterizam as regularidades dos acontecimentos discursivos, assinalando unidades muito além dos agrupamentos discursivos escritos”. De modo que se as condições de produção não revelam quem estava com a verdade, podem mostrar como os enunciados “falam a mesma coisa”, colocando-se no mesmo nível, no mesmo “campo de batalha”.

Característica também das células de resistência surda na busca de estabelecerem novos lugares de enunciação na contemporaneidade. Foucault (2005, p. 143) nos orienta que “[...] as condições de emergência dos enunciados, a lei de coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser caracterizam um jogo de relações de poder”. Para ele, o fato de haver uma ‘disciplinarização’, de ter sido necessário desenvolver mecanismos de controle e de vigilância contínuos, demonstra que os sujeitos lutam, resistem. Por isso, pensando as relações entre o sujeito e o poder, Michel Foucault propõe analisar as formas de resistência por duas vias:

[...] por um lado, elas afirmam o direito à diferença e sublimam tudo o que pode tornar os indivíduos verdadeira-

59 O enunciado [células de resistência] foi criado neste estudo fundamentado nas perspectivas da ‘nova História’ (descontinuidade, ruptura, limiar, limite, série, transformação) e, ao mesmo tempo, mergulhado na base da proposta foucaultiana para a Análise do discurso – AD, no que tange tratar o discurso no jogo de sua instância produtora em um dado tempo histórico. Portanto, [células de resistência] pode ser entendido como universo de práticas discursivas que engendram narrativas de deslocamentos, diásporas, tendo como foco principal o progressivo reconhecimento de uma determinada construção identitária nas mais diversas esferas sociais (sejam elas políticas, econômicas, linguísticas). Logo, é mais um dispositivo de mediação que, reencenado no campo das práticas sociais, além de incluir o espaço como elemento significante traduz a representação cultural de uma sociedade de massa.

60 É válido ressaltarmos que quando nos referimos às células de resistência surda, não significa dizer que somente surdos estão inseridos nesse universo. Por ser um signo plural e híbrido da crítica pós-colonial, há também nesse dispositivo de mediação ouvintes solidários que se unem aos objetivos gerais preestabelecidos na caminhada política do movimento, em prol da solidificação de construções identitárias surdas em que a justiça social se concretize na resistência a todas as formas de discriminação e exclusão social.

mente individuais; por outro lado, elas combatem tudo o que pode isolar o indivíduo, desligá-los dos outros, cindir a vida comunitária. Elas opõem uma resistência aos efeitos de poder que estão ligados aos saberes, à competência e à qualificação. Esse poder – contra o qual os sujeitos [nesta pesquisa, surdos – grifo nosso] se digladiam em micro-lutas cotidianas – classifica os indivíduos em categorias, designa-os pela individualidade, liga-os a uma pretensa identidade, impõe-lhes uma lei de verdade que é necessário reconhecer e que os outros devem reconhecer neles. É uma forma de poder que transforma os indivíduos em sujeito (GREGOLIN, 2006, p.137).

Nesses domínios, como produtos históricos de efeitos de sentidos através de inúmeras células de resistência, os discursos sobre surdos e surdez, manifestados por conceitos relativamente estabilizados, constituíram um lugar de encontro entre a atualidade e a memória. Sendo a prática discursiva, ao mesmo tempo, produto de linguagem e processo histórico, em que, para poder apreender o seu funcionamento, fez-se necessário analisar as determinações que estão na base da função enunciativa.

Dessa perspectiva, analisamos as redes de memórias, os silêncios articulados, os interdiscursos etc., que evidenciaram as articulações entre as práticas discursivas e a produção da atual representação conceitual sobre a LIBRAS. Ponto chave para permitir rastrear o funcionamento discursivo responsável pela legitimação de uma construção identitária surda e delinear as relações que ela estabelece, interdiscursivamente, com alguns preceitos legais que circulam na sociedade.

Assim sendo, as células de resistência surda são construídas no interior dos processos de representação da alteridade. O movimento surdo, segundo Perlin (2005, apud SKLIAR, 2005, p. 69), “[...] é responsável direto pelo novo impasse na vida do surdo contra a coesão ouvinte, pelo sentir-se surdo: em resumo, é o local de gestação política das identidades surdas”. Episódio que dialoga com a perspectiva de tradição e tradução identitária proposta por Hall (2006, p. 88), afinal, “[...] as culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia”.

Portanto, o potencial cultural dessas células de resistência precisa ser levado em consideração como mais um elemento definidor de toda a ressignificação discursiva, ideológica e conceitual apresentadas neste estudo, pois esses universos discursivos proporcionaram outras instâncias produtoras que foram decisivas para a formação de outro regime de verdade ao longo da história.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAPTISTA, Claudio; JESUS, Denise (org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1995.

BRASIL, Lei de Nº 10.436/2002. **Lei da LIBRAS**. Brasília, 2002

106 - Revista Cocar. Belém, vol. 8, n.15, p. 97-107/ Jan-Jul 2014

O que é notável, ao observarmos as análises até aqui feitas, são os movimentos das representações conceituais como estratégias discursivas para possíveis identificações culturais surdas nas ‘margens’ de uma sociedade predominantemente ouvinte. Assim, os silêncios constitutivos de muitos decretos que antes eram a morada de panoramas clínicos transformaram-se em cenários de interstícios, hibridismos e diálogos culturais reveladores de outra dimensão social que se fortalece no decorrer do tempo. Cenários esses, em que o silenciamento de muitas instâncias produtoras não revela o percurso semântico-discursivo de um determinado conceito relativamente estabilizado, acirrando ainda mais a tensão que assombra a formação simbólica da autoridade identitária surda e confirmando a hipótese inicial destacada no resumo deste estudo. Visto que a cronologia das representações conceituais e os discursos que a compõem não se referem simplesmente a eventos históricos, ela é também uma complexa estratégia retórica de referência social.

E nesse âmbito, o processo de significação atua como fragmento histórico-discursivo produtor de uma massa que cotidianamente inscreve sua história nas entrelinhas dos fatos marcantes relativos à surdez destacados nesta pesquisa. Terreno fértil para compreender viveres, negociações, percepções, constituintes do movimento conceitual que se materializou nos documentos oficiais e nas relações de poder por trás desses debates.

Gostariamos ainda de lembrar que, se todo discurso tem sua história, a dos surdos, inicialmente, esteve condicionada às condições médicas, mesmo que não lhes agradassem, porém, à medida que foram se afastando desse vínculo, por muitas necessidades, eles iniciaram vários pontos de resistência, reoperacionalizando toda discursividade que atravessa a cronologia das representações conceituais, o que atribuiu uma nova dinamicidade para a solidificação da Língua Brasileira de Sinais como língua materna dos surdos.

Portanto, acreditamos que o retorno deste estudo aos surdos e aos ouvintes impulsiona a necessidade de uma ética diferenciada, em que a lógica semântico-discursiva também seja levada em consideração no ato da enunciação, como mais uma forma de compreensão e inclusão social.

Tarefa básica para estimularmos todo e qualquer processo de integração social, na busca de reforçar e oportunizar aspectos positivos que beneficiem uma melhor compreensão conceitual das temáticas presentes no contexto social brasileiro que, diga-se de passagem, não é surdo nem ouvinte. É, por excelência, espaço socialmente produzido por contínuos (re) fazeres linguísticos, identitários e culturais.

_____. **Decreto Nº 6.571**. Brasília, 2008.

_____. **Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Política Nacional de Educação especial – PNEE: um direito assegurado – Livro 01**. Brasília: Ministério da educação e do desporto, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. **Linguagem e literatura, texto das duas conferências**.

ências pronunciadas nas Facultés Universitaires Saint-Louis, de Bruxelas, nos dias 18 e 19 de março de 1964.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso-** diálogos e duelos. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.

_____. Identidade: objeto ainda não identificado? In: **Estudos da Linguagem**. Vitória da Conquista: UESB, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KOBEL, Michele. **A pesquisa como investigação sistemática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVAREDA, Welton; SILVA, Maria do Perpétuo S. Cardoso da. Avaliação escolar em um cenário multicultural. In: **Lato & Sensu**. Belém: UNAMA, v. 10, n.2 p. 61-66, 2009.

_____. LIBRAS: saberes históricos, linguísticos e culturais. In: **Revista Trilhas**. Belém: UNAMA, v. 13, n.25/26, p.89-100, 2011.

LOPES, Luiz; BASTOS, Cabral (org.). **Para além da identidade:** fluxos, movimentos e trânsitos. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MANTOAN, Mendes. **Inclusão escolar** – o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações** – comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios – ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis (org.). São Paulo: Cortez, 2007.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso** – princípios & procedimentos. São Paulo: Pontes, 2009.

_____. **As formas do silêncio** – no movimento dos sentidos. São Paulo: Ed. Unicamp, 2007.

PARÁ. **Resolução 400, de 20 de outubro de 2005**. Belém: Conselho Estadual de Educação, 2005.

POLLAK, Michel. **Memória, esquecimento, silêncio**. Rio de Janeiro: Estudos Históricos, 1989.

PONTES, Reinaldo Nobre; CRUZ, Claudio Roberto (org.). **Educação inclusiva e violência nas escolas**. Belém: UNAMA, 2010. p. 91-112.

QUADROS, Ronice. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez** - um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STAINBACK, William. **Inclusão** – um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, de 20 de novembro de 1990. Nova Iorque/:

_____. **Educação para todos:** o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, Ação educativa, 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SITES CONSULTADOS (WEBGRAFIA)

DECLARAÇÃO de Madri. **Madri:** Congresso europeu de pessoas com deficiência. [online]

Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 10/01/2012.

DECLARAÇÃO de Sapporo. Japão: 6ª assembleia mundial da disabled people's international - DPI. [online] Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 10/01/2012.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. São Paulo, **Sur- Revista internacional de direitos humanos**, n. 11, p. 65-78. Disponível em: http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo11.php?artigo=11,artigo_03.htm – acesso em 08/03/2012.

FERREIRA, Vândir; OLIVEIRA, Lilia Novais de. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – São Paulo, **Revista reviva**. Ano 04, PRODIDE, 2007. Disponível em: http://www.ampid.org.br/Artigos/Convenção_Valdir_Lilia.php - acesso em: 05/03/2011.

Planalto Central/República Federativa do Brasil - **Leis e Decretos do Brasil**. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>; <http://www2.planalto.gov.br/busca/search?SearchableText=> acesso em 12/12/2010 e 05/03/2011.

Procuradoria Geral da República - link: **blog do planalto**. Disponível em: <http://www.pgr.mpf.gov.br> acesso em: 03/01/2011 e 14/02/2011.

WCEFA [online]- **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. E no link: <http://www.inf.br~bosco/IEE/Salamanca.html> – acesso em: 10/12/2010.

QUADROS, Ronice. **Relatório de pesquisa “O intérprete na sala de aula”**. Pesquisa financiada pela ULBRA. Canoas.2001. (disponível no site www.ronice.com.br) acesso em: 05/12/2010.

Sobre os autores

Maria do Perpetuo Socorro Cardoso da Silva
cardoso_socorro@mahoo.com.br

Dr. em Linguística. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA e do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia.

Welton Diego Carmim Lavareda
diego.lavareda@hotmail.com

Mestre em Comunicação, Linguagens. Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e da Universidade da Amazônia.

Recebido em: 15/05/2014

Aceito para publicação em: 19/06/2014